28 TanzForschung 2018



Susanne Quinten,
Christiana Rosenberg (Hg.)

Tanz – Diversität – Inklusion

[transcript]

Susanne Quinten, Christiana Rosenberg (Hg.)
Tanz – Diversität – Inklusion

TanzForschung
hrsg. von der Gesellschaft für Tanzforschung | Band 28

Susanne Quinten, Christiana Rosenberg (Hg.)

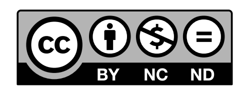
Tanz – Diversität – Inklusion

Jahrbuch TanzForschung 2018

[transcript]

Jahrbuch TanzForschung Bd. 28

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Umschlagkonzept: Kordula Röckenhaus, Bielefeld
Umschlagabbildung: Tänzerin Derya Demiroglu in der internationalen Tanztheater Produktion »L-Do I need Labels to Love« der mixed-abled Performing Arts Company Un-Label, vgl. www.un-label.com
Foto: © MEYER ORIGINALS
Satz: Justine Buri, Bielefeld
Wissenschaftliche Beirätinnen: Sabine Karoß & Dr. Gabriele Postuwka
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-4330-5
PDF-ISBN 978-3-8394-4330-9
https://doi.org/10.14361/9783839443309

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: *info@transcript-verlag.de*

Inhalt

Tanz – Diversität – Inklusion

Susanne Quinten und Christiana Rosenberg

Die westliche Gegenwartsgesellschaft steht vor immer größeren Herausforderungen, um die zunehmende Komplexität im gesellschaftlichen Zusammenleben so zu bewältigen, dass sie ihren von Humanität und Demokratie geprägten Leitprinzipien gerecht wird. Die Bedingungen des sozialen Miteinander wurden und werden durch Digitalisierung, veränderte Mobilitäts- und Kommunikationsmöglichkeiten und damit einhergehende soziale Beschleunigung (Rosa 2013) sowie durch politische Umbrüche, Migrations- und Globalisierungsprozesse und durch Antidiskriminierungs- und Gleichberechtigungsbewegungen maßgeblich beeinflusst. Die für die Spätmoderne charakteristische pluralistische Gesellschaft zeichnet sich durch eine enorme Vielfalt an Unterschieden zwischen Menschen aus, die sich auf Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit, Sprache, Religion, Behinderung, Vermögen, Werte, Normen u.v.a.m. beziehen. Ziel ist ein »freies politisches und gesellschaftliches Zusammenleben, das die liberalen Grundrechte sowie die Vereinigungsfreiheit respektiert und jegliche rassische, geschlechtliche und politische Diskriminierung untersagt« (Woyke 2013: 1). Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von den Vereinten Nationen (1948) bringt deutlich zum Ausdruck – wenn sie auch nicht vertraglich bindend ist – »dass alle Menschen frei und gleich an Würde und Rechten geboren« (Vereinte Nationen 1948: 2) sind und jeder Anspruch hat »auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.« (Vereinte Nationen 1948: 2) In vielen anderen Verfassungen sind die Menschenrechte mit aufgenommen worden, so auch in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union (Europäischen Gemeinschaft

2000) oder im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. In der Folge wurden auch weitere Menschenrechtskonventionen verabschiedet wie das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women, CEDAW, 1979), das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Convention on the Rights of the Child, CRC, 1989) oder die 2008 in Kraft getretene und von Deutschland 2009 unterzeichnete Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung.

Die gesellschaftlichen Debatten darüber, wie das Recht auf gleichwertige und gleichberechtigte Teilhabe für alle Menschen umgesetzt werden kann, sind hoch aktuell. Diversität und Inklusion tauchen in diesen Diskussionen in Bildung, Wissenschaft, Politik und Kultur immer wieder als zentrale Leitbegriffe auf und sind nicht mehr wegzudenken. Dabei wird der Begriff Diversität tendenziell eher im Zusammenhang mit Nationalität, Herkunft und Religion verwendet, der Begriff Inklusion taucht besonders dort auf, wo es um Menschen mit Behinderung geht (Keuchel 2016). Beiden gemeinsam ist die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt und damit eine positive Sichtweise auf Unterschiede zwischen Menschen. Allerdings sind beide Begriffe durchaus vielschichtiger und aus ihrem jeweiligen historischen Zusammenhang heraus zu verstehen (Keuchel 2016).

Der Begriff *Diversität* ist ursprünglich eng mit der Antidiskriminierungs- und Gleichberechtigungsbewegung in den USA Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre verbunden, wo die Gleichbehandlung von Ethnien bzw. der Herkunft im Vordergrund standen. Im Zuge des politischen Diskurses um Migration, hat sich nach einiger Zeit der Begriff Diversität in enger Verknüpfung mit den Dimensionen Nationalität, Herkunft und Religion etabliert. Später entwickelte sich eine mehrdimensionale Betrachtungsweise von Diversität, die auch andere Differenzmerkmale berücksichtigt wie sozioökonomischen Status, Geschlecht und Gender, sexuelle Orientierung, Alter, Religion u.a. (Allemann-Ghionda 2013: 29). Allerdings wird am Diversitätskonzept auch Kritik geübt, denn Differenzen werden aktiv konstituiert und damit erhalten diejenigen, die Differenzmerkmale herstellen, immer auch Deutungsmacht. Und die verschiedenen Differenzmerkmale erlauben zwar spezifische Betrachtungsweisen, aber mit ihnen sind noch keine Handlungskonsequenzen vorgegeben (Keuchel 2016). Die UNESCO hat den Begriff Diversität in eine enge Beziehung zur kulturellen Vielfalt gebracht, für deren Schutz

sie sich einsetzt (siehe UNESCO-Report »Our creative Diversity« von Pérez de Cuéllar 1997, zit. in Keuchel 2016: 1).

Auch der Begriff *Inklusion* hat seinen historischen Ursprung in der Gleichberechtigungsbewegung in den USA und in Kanada, hier waren es vor allem Elternverbände, die ihre Unzufriedenheit über die schulische Erziehung ihrer behinderten Kinder äußerten (Köpfer 2012). Somit lässt sich der Begriff Inklusion eher dem pädagogischen Diskurs zuordnen und steht deutlicher in Verbindung mit der Gleichbehandlung von Menschen mit Behinderung. International bekannt wurde der Inklusionsbegriff vor allem durch die UNESCO-Konferenz in Salamanca 1994 zum Thema »Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität«. In der Folge wurde Inklusion dann immer wieder »als wichtigstes Ziel der Internationalen Bildungspolitik« betont (Keuchel 2016: 4). Wesentlicher Gedanke einer inklusiven Bildung ist die Anerkennung der jeweiligen unterschiedlichen Voraussetzungen der einzelnen Person als Ressource für das pädagogische Arbeiten und generell als Bereicherung für die Gesellschaft. Mit dem Inklusionsbegriff ist die Grundhaltung verbunden, dass allen Menschen ein selbstverständlicher und gleichberechtigter Zugang zu Bildungsinstitutionen und Bildungsangeboten zusteht; Zugangsbarrieren zu Bildung sollten abgebaut und Teilhabe für alle ermöglicht werden:

> Inclusion in education is concerned with increasing participation in, and reducing exclusion from, the learning opportunities, cultures and communities of the mainstream. Inclusion is a never-ending process, working towards an ideal when all exclusionary pressures within education and society are removed. (Booth 2003: 2; zit. in Köpfer 2012: o.S.).

Im Artikel 24 der UN-BRK sichert auch Deutschland zu, »ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen […].« (2009) zu gewährleisten, und das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung ohne Diskriminierung sowie unter Beachtung der Chancengleichheit zu verwirklichen. Mit dem Begriff Inklusion geht eine Öffnung hin zur Vielfalt von Persönlichkeitsmerkmalen und der Heterogenität von Kindern an sich einher. Im Gegensatz zur lange praktizierten schulischen Integration sind es nicht die Kinder, die sich an das bestehende System anpassen müssen, sondern im Sinne von Inklusion ist es die Aufgabe der Gesellschaft – und insbesondere der Bildungsinstitutionen – Bildung und Erziehung für alle

Kinder zu gewährleisten, unabhängig von deren individuellen Voraussetzungen und Merkmalen:

> Inclusion implies a radical reform of the school in terms of curriculum, assessment, pedagogy and grouping of pupils. It is based on a value system that welcomes and celebrates diversity arising from gender, nationality, race, language of origin, social background, level of educational achievement or disability. (Mittler 2000, 10, zit. in Köfler 2012: o.S.)

Dem Tanz kommt bei der Umsetzung von Inklusion eine wichtige Rolle zu. Hier sind es vor allem postmoderne Einflüsse wie der kreative Umgang mit dem Tänzerkörper unter ungewohnten Bedingungen, Experimente mit physikalischen Gegebenheiten wie die Veränderung von Schwerkrafteinflüssen, Akzeptanz und Wertschätzung einer »anderen« Körperlichkeit, die Veränderung der klassischen Bewegungsästhetik sowie ein häufig praktizierter demokratischer Arbeitsstil, welche die Basis bildet für das gleichberechtigte tanzkünstlerische Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung (Quinten, in diesem Band). Die Wertschätzung von Vielfalt als Inspiration für das tanzkünstlerische Schaffen ist seit der Postmoderne auch Motor für die Realisierung von Antidiskriminierung und Gleichberechtigung im und durch Tanz.

Neben Diversität und Inklusion finden sich in den Diskursen häufig auch Begrifflichkeiten und Konzepte wie beispielsweise Heterogenität, Vielfalt, Differenz, Andersheit, Besonderes, Zugehörigkeit, Teilhabe, u.ä. Einige Artikel des vorliegenden Bandes setzen sich ausführlich mit diesen Begriffen auseinander. Insgesamt werden in diesem Buch 16 Beiträge zu verschiedenen Themen im Schnittfeld von Tanz, Diversität und Inklusion vorgestellt. Ein Kerngedanke, der Diversität und Inklusion verbindet, ist die Anerkennung von Vielfalt und eine positive Sichtweise auf die Unterschiede zwischen Menschen. Damit die Umsetzung dieser Idee gelingt, ist ein gravierender gesellschaftlicher Bewusstseins- und Einstellungswandel erforderlich. Es ist notwendig, die eigenen Wahrnehmungs-, Einstellungs-, Deutungs- und Handlungsmuster wahrzunehmen. Ebenso ist es notwendig zu wissen, anzuerkennen und zu respektieren, dass ein anderer Mensch anders wahrnehmen, interpretieren und handeln kann. Vor diesem Hintergrund haben sich die Herausgeberinnen entschieden, auf eine Gruppierung und thematische Zuordnung der Beiträge zu verzichten und stattdessen diese in alphabetischer Reihenfolge ab-

zudrucken. So ist es jedem Leser und jeder Leserin möglich, auf der Basis der eigenen Erfahrungs- und Wissensgeschichte selbst Bezüge zwischen den Texten herzustellen und sie ggf. in einen eigenen sinnvollen thematischen Zusammenhang zu stellen.

Abschließend werden im Folgenden die Beiträge skizziert, um eine erste Orientierung zu ermöglichen.

Denise Albert erstellt eine Metaanalyse vorhandener Literatur zu inklusivem Tanzunterricht in der Schule. Der Begriff Inklusion bezieht sich in ihrer Studie auf die Kategorie Behinderung im Zusammenhang mit didaktischen Fragestellungen. Denise Albert untersucht, inwiefern bereits didaktische Konzepte oder konkrete praktische Handreichungen für einen inklusiven Unterricht im Bereich Tanz vorliegen, auch um mögliche Forschungsdesiderate aufzudecken. Nach einer quantitativen Auswertung ihrer Ergebnisse nimmt sie eine qualitative Analyse der Literatur auf der Grundlage der von Philipp Mayring entwickelten Inhaltsanalyse vor und entwickelt Kategorien, die zum Gelingen von inklusivem Tanzunterricht führen. Sie schlägt vor, die von ihr erarbeiteten Kategorien in zukünftigen Studien zu präzisieren und auszuarbeiten.

Petra Anders untersucht in ihrem Beitrag die von Ohad Naharin entwickelte Tanz- und Vermittlungsform »Gaga Movement Language« unter dem Aspekt ihrer Bedeutung für die Disability-Forschung. Methodisch benutzt sie dabei zwei der Strategien der Disability Studies: die Umdeutung von Leid und die Veränderung der Blickwinkel. Sie lassen sich auf die »Work Instructions« innerhalb der »Gaga«-Kurse beziehen, die Impulse für Kreativität geben wollen, aber auch auf die heilende Wirkung von Tanz für Psyche und Körper setzen. Petra Anders kommt in ihrer Analyse zu dem Ergebnis, dass sich Naharins Gaga Movement Language als ein Zugang zu und Grundlage für inklusiven Tanz eignet, der Diversität anerkennt und Teilhabe ermöglicht.

Der Beitrag von Ilona Baldacchino befasst sich mit einem künstlerisch-pädagogischen Angebot für fähigkeitsgemischte Gruppen. Sie stellt das in Malta durchgeführte, inklusive Tanzprojekt der *Opening Doors* vor, bei dem Tänzer*innen mit und ohne Lernbehinderungen gemeinsam proben und performen. Bei der Evaluation dieses Projektes bezieht sie sich auf die im deutschsprachigen Raum weniger bekannten didaktischen Modelle von Jacqueline M. Smith-Autard und Jo Butterworth, die einen demokratischen, partizipativen Unterrichtsansatz in den Fokus

stellen. Zugleich vermittelt der Beitrag von Ilona Baldacchino einen Eindruck von der spezifischen Situation inklusiver Kunstprojekte in Malta.

Maria Dinold berichtet über eine Studie, die 2015 in Wien durchgeführt wurde. Mit Hilfe eines qualitativen Designs wurde die Fragestellung untersucht, ob und wie eine Teilnahme an einem regelmäßigen inklusiven Tanzunterricht die Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflusst und ob dieser Einfluss auch auf den Alltag transferiert werden kann. Mit der Absicht, ein Bild zu zeichnen vom Grad des Selbstvertrauens, der Selbstwirksamkeit und der selbst wahrgenommenen Zufriedenheit bezüglich verschiedener Parameter, wurden elf Tänzer*innen (sechs mit, fünf ohne Down Syndrom) mit semistrukturierten Interviews befragt. Die Inhaltsanalyse der Interviews ergab u.a. eine hohe Übereinstimmung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, was als ein Betrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Tänzer*innen interpretiert werden kann.

İlkay Doğan befasst sich in ihrem Beitrag zum Bereich Tanz in Schulen mit dem Thema Migration. Sie bezieht sich bei der Darstellung dieser Thematik auf den Ansatz von Paul Mecheril, der die Problematik von kultureller Mehrfachzugehörigkeit analysiert und dabei verschiedene Phänomene herausarbeitet. Zentral erscheint hierbei der Begriff der Zugehörigkeit. İlkay Doğan erweitert die von Mecheril benannten natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen durch das von Robert Gugutzer beschriebene Leib-Körper-Identitätsmodell, bei dem er sich auf den philosophisch-anthropologischen Ansatz von Helmuth Plessner bezieht. Auf diese Weise entwickelt sie einen theoretischen Bezugsrahmen für Tanzsettings, die das Entstehen von Zugehörigkeit ermöglichen.

Gabriele Gierz ist Choreographin und Tanzpädagogin und leitet die Tanzcompagnie *My Way*, deren Mitglieder zwischen 67 und 89 Jahren alt sind. Sie beschreibt in ihrem Beitrag, wie altersspezifische Zugänge zu zeitgenössischen Arbeitsweisen im Tanz entwickelt werden können. Da choreographische Verfahren immer auch an den Akt der Vermittlung gekoppelt sind, wird die Frage nach einer Didaktik »auf Augenhöhe« in Bezug auf Proben- und Aufführungspraxis im Alter sowie deren Implikationen für die choreographische Arbeit diskutiert. Das *My Way Ensemble* kann als Beispiel für eine sich weiter entwickelnde Ästhetik im zeitgenössischen Tanz gelten, wie sie im Beitrag von Evelyne Wohlfarter-Walser und Bernhard Richarz entworfen wird.

Stephani Howahl diskutiert auf der Grundlage ihres breit angelegten Datenmaterials, das durch Beobachtung, Interviews und Videoaus-

wertungen von Tanzprojekten entstand, unterschiedliche Vermittlungsmethoden im Tanz. Einen besonderen Fokus legt sie dabei auf die Frage, ob diese Vermittlungsmethoden einen Einfluss auf die Teilhabemöglichkeiten innerhalb der Projekte haben. Die Untersuchung von Stefanie Howahl lässt sich damit der Vermittlungsperspektive zuordnen, wie sie von Susanne Quinten in ihrem mehrperspektivischen Modell von Teilhabe im Tanz formuliert wird. In ihrer Ergebnisdarstellung differenziert sie zwischen urbanen Tanzstilen und zeitgenössischem Tanz in der Schule und schlägt für zukünftige Studien eine stärkere Fokussierung der in solchen Tanzprojekten erreichbaren Bewegungsqualität vor.

Jutta Krauss analysiert das ästhetische Konzept und das Bildungspotenzial der Tanzform Voguing, die in den 1960er Jahren in der amerikanischen Ballroomszene entstanden ist. Diese Tanzform erfährt aktuell großes Interesse in der queeren Kultur. Jutta Krauß beschreibt die Auseinandersetzung mit Voguing als eine Möglichkeit, den Körper als ein kulturell geformtes Konzept zu hinterfragen. Den Rahmen für ihre sozio-kulturelle Analyse bilden dabei die Foucaultsche Diskursanalyse sowie die Einbeziehung von Identitätskonzepten aus der Queer und Gender Theorie.

Helga Neira stellt den Kultur- und Bildungsverein *Ich bin OK* vor, der sich seit vielen Jahren dafür einsetzt, künstlerisch-tänzerische Ausdrucksmöglichkeiten für Menschen mit Behinderungen zu entwickeln. Theoretische Grundlage für diese Arbeit ist das Konzept von Georg Feuser, der verschiedene Kriterien für inklusiven Unterricht beschrieben hat. Neben Unterrichts- und Aufführungsangeboten können Tänzer*innen mit Behinderung an einer »Dance-Assist-Ausbildung« teilnehmen, um später im Team mit anderen Pädagog*innen zu unterrichten.

Susanne Quinten gibt einen Überblick über Teilhabeforschung im Tanz, welche angesichts aktueller Entwicklungen hin zu einer inklusiven Gesellschaft eine immer bedeutendere Rolle spielt. Ausgehend von einem allgemeinen Diskurs zu Teilhabe und Partizipation analysiert sie anhand zahlreicher Beispiele das spezielle Potenzial, das der Tanz in diesem Feld besitzt. Hierbei geht sie zunächst sowohl auf die historischen Wurzeln der mixed-abled Tanzpraxis ein als auch auf verschiedene Forschungsansätze, die dieses Phänomen aktuell untersuchen. Sie entwickelt ein mehrperspektives Modell zur Strukturierung der Teilhabeforschung im Tanz, welches die gesellschaftlich-strukturelle, die individuelle, die sozial-interaktionale und die Vermittlungsperspektive umfasst. Innerhalb

der sozial-interaktionalen Perspektive führt sie den Begriff der »verkörperten Teilhabe« ein. Mit der »verkörperten Teilhabe« wird eine Facette von Teilhabe vorgestellt, die besonders gut geeignet scheint, nichtsprachliche Weisen des Anteilnehmens, Teilnehmens, Mitgestaltens und Mitbestimmens in tanzkünstlerischen Kontexten zu beschreiben und Teilhabemechanismen näher zu untersuchen. Abschließend befürwortet sie eine stärkere Systematisierung entsprechender Forschungsansätze in der Tanzwissenschaft.

Lisette Reuter ist Initiatorin und Leiterin des europäischen Kulturprojektes *Un-Label*, das durch seine interdisziplinäre, interkulturelle und inklusive Ausrichtung neue Wege in den darstellenden Künsten beschreitet. Im Vordergrund der künstlerischen Arbeit steht nicht die Behinderung, sondern die Vielfalt an individuellen Ausdrucksweisen eines jeden beteiligten Künstlers bzw. Künstlerin. *Un-Label* versteht Vielfalt als Chance für Innovation und einen ausdrucksvollen Pluralismus. Nach der Beschreibung der grundlegenden Ideen und Arbeitsweisen von *Un-Label* werden Informationen zu weiteren künstlerischen und wissenschaftlichen Forschungsprojekten gegeben, die sich aus dem Kulturprojekt entwickelt haben.

Petra Rostock bezieht sich in ihrem Beitrag auf Konzepte der Gender- und Rassismus-Theorie und stellt diese in den Bezug zur integrativen Tanz- bzw. Körpertherapie. Ausgehend von ihren Erfahrungen als Tanztherapeutin stellt sie sich kritisch die Frage, inwieweit Diskriminierungs- und Unterdrückungserfahrungen als im Leib »archiviert« verstanden werden und somit auch durch leiborientierte Therapieformen transformiert werden können. Ihre Interviewstudie führt sie zu dem Ergebnis, dass die Auseinandersetzung mit Diskriminierung lebenslange Aufmerksamkeit fordert und gerade auch im therapeutischen Kontext eine große Bedeutung hat.

Bronislav Rosznos berichtet in seinem Betrag über ein inklusives Tanztheaterprojekt, das auf der Grundlage des von Alito Alessi entwickelten Konzepts der DanceAbility arbeitet. Bronislav Rosznos ist der Leiter des Projektes *multifil identity* und beschreibt auf sehr persönliche Art seine der Erfahrungen mit einem mehrfachbehinderten Mitglied dieser Kompagnie und gibt uns einen Eindruck, welche Herausforderungen und Chancen eine solche Arbeit bietet. In den zahlreichen phänomenologischen Beschreibungen der künstlerischen und interaktiven Bewegungen des Protagonisten finden sich zahlreiche Beispiele für verkörperte

basale Teilhabemodalitäten, wie sie Susanne Quinten in ihrem Beitrag formuliert hat.

Ralf Schieferdecker setzt sich in seinem Beitrag grundlegend mit den Begriffen Heterogenität und Inklusion auseinander. Er verweist auf die Unschärfe dieser Begriffe und kritisiert den hoch normativen Kontext, in dem diese Begriffe verwendet werden. Der Umgang mit Heterogenität ist geprägt von Fremdheitsvorstellungen und Wahrnehmung von Unterschieden, die als Differenzkategorien – Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, ethnisch-kulturelle, Zugehörigkeit, Religion, Behinderung – gesellschaftlich Bestand haben. Nur wenn diese Vorstellungen von Fremdheit abgebaut und überwunden, werden kann man von Inklusion sprechen. Ralf Schieferdecker führt an dieser Stelle den Begriff der Differenz bzw. der Differenzierungslinien ein. Diese Linien dienen nicht der kategorialen Abgrenzung, sondern der Betonung von Überschneidungen und Zwischenräumen, wie sie z.B. bei einem Mikadospiel entstehen. Als Möglichkeit der Analyse solcher Zwischenräume schlägt Ralf Schieferdecker das Konzept der Intersektionalität vor und leitet daraus Überlegungen zum pädagogisch-praktischen Umgang mit wahrgenommenen Differenzen ab.

Nora Schnabl-Andritsch, Michelle Proyer und Virginie Roy beschreiben ein Workshop-Projekt, bei dem sie Jugendlichen aus Wiener Schulen die Möglichkeit geben, an künstlerischen Unterrichtseinheiten aus den Bereichen zeitgenössischer Tanz, Musik/Rhythmik und bildnerisch-künstlerischem Gestalten teilzunehmen, um die Dimension Raum auf motorischer, kognitiver, sozial-emotionaler und kultureller Ebene zu erforschen. Dieser polyästhetische Ansatz soll zukünftig Eingang in die Ausbildungsmodule für (Kunst)Pädagog*innen finden und gibt gleichzeitig Impulse für eine inklusive Didaktik.

Evelyne Walser-Wohlfarter und Bernhard Richarz stellen in ihrem Beitrag die Frage nach der Möglichkeit einer Ästhetik der Differenz. Begründet durch ihre mehr als zehnjährige Erfahrung mit dem mixed-abled Projekt tanz*fähig* setzen sie sich mit den Begriffen der Andersheit und der Vielfalt auseinander. Durch die künstlerische und tanzpädagogische Ausrichtung des Projektes will die Initiative den Tanz um die Dimension der körperlichen Vielfalt bereichern und ihn zugleich allen zugänglich machen, die tanzen wollen, unabhängig von Alter, Herkunft oder Behinderung. Evelyne Walser-Wohlfarter und Bernhard Richarz erläutern in ihrem Beitrag, was geschehen muss, damit eine Teilhabe am

zeitgenössischen Tanz wirklich allen Menschen ermöglicht wird und der Tanz auf diese Weise eine Erweiterung seiner bisher bekannten Erscheinungsformen erfahren kann.

Das Jahrbuch TanzForschung 2018 entstand im Zusammenhang mit der Tagung der gtf »Tanz – Diversität – Inklusion« in Dortmund im Oktober 2017. Ein großer Dank geht daher an die vielen Helfer*innen, die diese Tagung ermöglicht haben. Das Fachgebiet Musik und Bewegung in Rehabilitation und Pädagogik bei Behinderung der TU Dortmund bot uns hervorragende Möglichkeiten, dieses Symposium zu realisieren. Die inhaltliche Planung lag dabei in den Händen von Krystyna Obermaier, Helga Pollähne, Gabriele Postuwka, Susanne Quinten und Christiana Rosenberg. Ein großer Dank geht an die beiden wissenschaftlichen Beirätinnen – Sabine Karoß und Gabriele Postuwka –, die an diesem Jahrbuch maßgeblich mitgearbeitet haben. Bei der Erstellung des Layouts erhielten wir wertvolle Unterstützung von Maike Cigelski. Nicht zuletzt bedanken wir uns bei allen Autor*innen, ohne deren Beiträge ein solches Buch nicht möglich wäre sowie beim transcript Verlag für die gute Kooperation bei der Umsetzung des Buchprojektes.

Literatur

Allemann-Ghionda, Cristina (2013): *Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven*, Paderborn: Schöningh.

Europäische Gemeinschaft (2000): *Charta der Grundrechte der Europäischen Union* (2000/C 364/01). DE, 18.12.2000, Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 364/1. Online unter www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf [11.06.2018].

Keuchel, Susanne (2016): *Zur Diskussion der Begriffe Diversität und Inklusion – mit einem Fokus der Verwendung und Entwicklung beider Begriffe in Kultur und Kultureller Bildung*. KuBi – Online. Online unter https://www.kubi-online.de/artikel/zur-diskussion-begriffe-diversitaet-inklusion-einem-fokus-verwendung-entwicklung-beider [11.06.2018].

Köpfer, Andreas (2012): *Inklusion*. Online unter www.inklusion-lexikon.de/Inclusion_Koepfer.php [11.06.2018].

Quinten, Susanne (2018; in diesem Band): Teilhabe im Tanz, in: Quinten, Susanne/Rosenberg, Christiana (Hg.): *Tanz – Diversität – Inklusion*, Bielefeld: transcript Verlag.
Rosa, Hartmut (2013): *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie der spätmodernen Zeitlichkeit*, Berlin: Suhrkamp.
Vereinte Nationen (1948). *Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Online unter www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf [15.06.2018].
Woyke, Wichard (2013): Pluralismus. Gesellschaft, in: Andersen, Uwe/Woyke, Wichard (Hg.): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. 7., aktualisierte Auflage, Heidelberg: Springer VS 2013. Online unter www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202088/pluralismus [12.06.2018]

Inklusive Tanzdidaktik und -methodik für den Schulsport

Wie inklusiver Tanzunterricht gelingen kann!

Denise Albert

1. Einleitung

Mit dem durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) im Jahr 2009 festgeschriebenen Recht auf Bildung und damit der Anerkennung von Menschen mit Behinderung als Menschen mit »unique characteristics, interests, abilities and learning needs« (UNESCO 1994: 8) wurde ein Wandel im deutschen Bildungssystem eingeläutet. Es wurde ein politischer Wille formuliert, das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung im Bereich von Bildung und Schule strukturell neu zu gestalten, in der Hoffnung durch Inklusion *von Anfang an* den Grundstein für eine »chancengerechte Entwicklung aller Menschen« (Reich 2012: 39) zu legen. Im Bereich von Erziehung und Bildung profitieren von inklusiven Lernsettings nicht nur »Lernende mit Schwierigkeiten [...], sondern auch Hochbegabte und alle anderen, die in ihren Bedürfnissen in einer One-size-fits-all-Pädagogik leicht übersehen werden.« (2016: 19) Reich beschreibt Inklusion als umfassende gesellschaftliche Verpflichtung zum Abbau von Exklusion und Diskriminierung, wobei in einem weiten Verständnis Behinderung nur eine Kategorie darstellt (vgl. Reich 2014).

Jedoch schafft der rechtlich verbindliche Rahmen, den die BRK und beispielsweise das in Nordrhein-Westfalen 2013 verabschiedete 9. Schulrechtsänderungsgesetz spannen, welcher inklusive Bildung an allge-

meinbildenden Schulen[1] verankert, noch »keinen Konsens über Ziele und Wege zur Umsetzung.« (Preuss-Lausitz 2015: 87 zit.n. Reuker et al. 2016: 88)

Das vorliegende Forschungsprojekt will einen Beitrag zu dieser Umsetzung leisten und zwar insbesondere zur Ausgestaltung inklusiven Sportunterrichts im Bewegungsfeld Gestalten, Tanzen, Darstellen. Leitende Fragen sind dabei:

1. Was braucht es, damit inklusiver Tanzunterricht im Schulsport gelingt?
2. Inwiefern unterscheidet sich eine *Inklusive Tanzdidaktik und -methodik* von der in der aktuellen sportwissenschaftlichen Literatur vertretenen *Allgemeinen Tanzdidaktik und -methodik* für den Schulsport?

Zielsetzung dieses Forschungsvorhabens ist es, in einem ersten Schritt die quantitative Erfassung des Publikationsstands zum Thema *Inklusiver Tanzunterricht im Schulsport* und darauf aufbauend u.a. die Ableitung von Gelingensbedingungen für eine inklusive Tanzdidaktik und -methodik für den Schulsport zu leisten.

2. Vorgehensweise/Methode

Die Recherchearbeit zur Eruierung des aktuellen Publikationsstandes erfolgte ab Januar 2016. Zusammengetragen wurde die Literatur wie folgt: Primär wurde in den Katalogen der Universitätsbibliothek Wuppertal, der Zentralbibliothek der Sportwissenschaften in Köln, der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln (USB/dieser umfasst die Kataloge aller Kölner Hochschulen, Fachhochschulen und der Stadtbibliothek) und der FIS Bildung Literaturdatenbank gesucht. Mögliche Treffer wurden zunächst über den Titel und die Durchsicht der Inhaltsverzeichnisse, bzw. der Abstracts (sofern vorhanden) ermittelt. Recherchiert wurde unter den Schlagwörtern Inklus*/Tanz*/Sport*, bzw. Behinder*/*Dance/Schule* in allen mögli-

1 | Dieser rechtliche Rahmen und die damit verbundene schulbezogene Inklusionsdebatte beziehen sich »auf den gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne sog. sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. auf die Heterogenitätsdimension Behinderung.« (Reuker et al. 2016: 88)

chen Kombinationen, wobei für die Aufnahme der gefundenen Literatur in die Ergebnisliste der inhaltlich verbindende Bezug, also die Kombination mehrerer Suchbegriffe (Schule/Schulsport, Inklusion/Behinderung und Tanz) ausschlaggebend war. Im Idealfall sollte sich die Literatur mit inklusivem tanzpädagogischem Unterricht im Schulsport befassen, bzw. diesen theoretisch beleuchten oder empirisch erforschen.

Die Auswahl der zur Recherche herangezogenen Datenbanken, sowie die verwendeten Such- und Auswahlkriterien beeinflussen durch bestimmte Ein- bzw. Ausschlüsse die Entstehung der Ergebnisse (vgl. Reuker et al. 2016: 97). Da sich das Erkenntnisinteresse auf die Umsetzung der Inklusion im deutschen Schulsystem im Bereich des Sportunterrichts richtete, wurde zunächst die deutschsprachige Literatur fokussiert und es wurden primär pädagogische, bzw. sportspezifische Datenbanken ausgewählt. Aufgrund der geringen *Ausbeute* der ersten Recherchephase wurden die Literaturverzeichnisse der bis dahin gefundenen Texte auf weitere relevante Literatur überprüft. Damit fand auch englischsprachige Literatur Berücksichtigung, da davon ausgegangen wird, dass diese Literatur Eingang in den *deutschen Diskurs* gefunden hat.

Zur Klassifizierung der so erhobenen Literatur wurde auf die Taxonomie von Literatur-Reviews nach Cooper zurückgegriffen (Cooper 1988 zit.n. Becker 2012: 2). Dieser unterscheidet u.a. in Eigenschaft und Ausprägungen. Davon abgeleitet wurden die Kategorien *Praktische Anwendung, Theoretische Reflexion, Empirische Daten/Forschung*.

In einem weiteren, bis dato noch nicht abgeschlossenen Schritt wurden aus der gefundenen Literatur über den Prozess der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2015) Rahmen- und Gelingensbedingungen für inklusiven Tanzunterricht im Schulsport herausgearbeitet. Erste Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt.

3. Ergebnisse

3.1 Quantitative Auswertung der Literaturrecherche

Quantitativ betrachtet ist die Trefferquote insgesamt mäßig (insg. 54 aufgenommene Texte) und gering, was das zuvor beschriebene gleichzeitige Vorhandensein aller Suchbegriffe Schule/Schulsport, Inklusion/Behinderung und Tanz betrifft (10 Treffer).

Die meiste Literatur, die aufgrund ihres inhaltlichen Bezugs zum Thema aufgenommen wurde, ergab sich in der Oberkategorie *praktische Anwendung*, die wenigste in der Kategorie *empirische Studien/Forschung* (s. Tabelle 1). Ähnlich verhält es sich in der engen Verbindung der Suchbegriffe Tanz/Schulsport/Inklusion (s. Tabelle 1/Treffer eng).

Kategorie	Praktische Anwendung	Theoretische Reflexion	Empirische Daten/ Forschung
Anzahl der Treffer insg.	31	26	17
Anzahl der Treffer eng	5	5	0

Abb. 1: Anzahl der Treffer in den einzelnen Kategorien

Die Betrachtung der Erscheinungsjahre aller Treffer ergab eine deutliche Zunahme an Publikationen ab dem Jahr 2011, die sich – mit Verzug – mit der Ratifizierung der BRK im Jahr 2009 erklären lässt.

Während die quantitative Auswertung zum Ziel hatte, zunächst einen Überblick über die Art und den Umfang der vorhandenen Literatur zu schaffen, wurde darauf aufbauend eine inhaltliche Betrachtung vorgenommen und über die induktive Kategorienbildung nach Mayring (2015) u.a. Gelingensbedingungen für eine inklusive Unterrichtspraxis herausgearbeitet, welche im Folgenden an ausgewählten Beispielen dargestellt werden.

3.2 Gelingensbedingungen für eine inklusive Unterrichtspraxis im Schulsport

Aus der induktiven Kategorienbildung haben sich die Kategorien:

- Haltung (3.2.1)
- Arbeitsweisen im inklusiven Tanzunterricht (3.2.2)
- Rahmenbedingungen (3.2.3)
- Anforderungen an die Lehrenden (3.2.4)
- Kommunikation (3.2.5)

herausgebildet, die im Folgenden näher beschrieben werden.

3.2.1 Haltung

Aus der Betrachtung der Kategorie »Perspektive« in der Taxonomie von Cooper (1988 zit.n. Becker 2012: 2) lässt sich insgesamt sagen, dass die gesamte Literatur sehr deutlich die »Einnahme einer Position« (2013: 2) erkennen lässt. Grundsätzlich handelt es sich um eine *Pro-Inklusion-Haltung* aller Autor*innen. Auch wenn damit kritische Hinterfragung, die Beleuchtung von Problematiken und Aufdeckung von Ambivalenzen nicht ausgeschlossen ist, stehen alle Werke in dem Bemühen Lösungen zu finden und die Umsetzung von Inklusion nicht nur im Tanz, sondern in allen gesellschaftlichen Bereichen voranzubringen. Damit verbunden kann als ein durchgängiger inhaltlicher Aspekt die *Einstellungsänderung/Haltung* gegenüber dem thematischen Komplex *Inklusion, Inklusiver Unterricht/Menschen mit Behinderung* herausstellt werden (Bundesverband Tanz in Schulen e.V. 2017 [s. Kessel 2017]; Quinten 2014; Ruin et al. 2016). Innere Haltung und Einstellungsänderung gegenüber inklusivem Unterricht und Menschen mit Behinderung scheinen der Dreh- und Angelpunkt für eine gelingende Praxis bzw. Durchsetzung inklusiver Praxis auf den unterschiedlichen Ebenen zu sein. Eine positive Haltung ist damit sowohl Ziel als auch Voraussetzung inklusiven Unterrichts.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die *Reflexion der eigenen Haltung*. Nur durch das konstante kritische Hinterfragen der eigenen Haltung und des eigenen Handelns ist es möglich für die eigene kulturell-gesellschaftliche Prägung und die damit verbundenen Werthaltungen und Normen sensibel zu bleiben, um darüber Problematiken wie Bevormundung/Entmündigung und versteckte Diskriminierungsmechanismen aufzudecken (Kessel 2017b: 47; Olbers 2017: 59).

3.2.2 Arbeitsweisen im inklusiven Tanzunterricht

Als weitgehender Konsens in der Literatur kann die methodische Ausrichtung inklusiver Tanzangebote auf *offene, kreative, improvisatorische Verfahren* beschrieben werden, wie sie auch für die künstlerische Praxis im zeitgenössischen Tanz benannt werden (Kessel 2017: 47; Quinten 2014: 5; Dinold 2012: 173). Zentral erscheint eine primär induktive Ausrichtung des Unterrichts mit einer konsequenten Orientierung am Subjekt. Nach Quinten (2014: 5) sind die Arbeitsweisen, die am häufigsten in mixed-abled Tanzensembles verwendet werden, »offene Bewegungs- und Problemlöseaufgaben«, welche sie als »Charakteristikum des kreativen Tanzes sowie der Tanzimprovisation« beschreibt. Diese Arbeitsweisen

richten sich »nach den Fähigkeiten und Bedürfnissen der jeweils beteiligten Tänzer in der spezifischen Situation« und ermöglichen eine »am Subjekt orientierte, für die jeweiligen Fähigkeiten und Bedürfnisse stimmige und kreative Form« der Auseinandersetzung (2014: 5). Kaufmann beschreibt sehr anschaulich diese Arbeitsweise und ihre Vorteile für inklusive Settings:

> Creative dance offers children opportunities to create their own unique movement expressions based on a structure or problem defined by the teacher. The teacher defines a movement problem in such a way that each student can gear a response to his or her own range of experience and understanding. Rather than having one right answer, a movement problem has many solutions, and students are encouraged to solve it in their own ways. Thus children work within their own capabilities, at their own rate of speed. Creative dance is an excellent choice for the inclusive dance class because it encourages and celebrates many types of expression. (2016: 31)

Ein Unterricht, der primär auf das Hervorbringen individueller und vielfältiger (Bewegungs-)Lösungen zielt und dabei versucht »subjektive Zugänge zum Bewegungsgeschehen zu eröffnen« (Neuber 2000: 23), wie es auch in der allgemeinen Tanzdidaktik und -methodik (für den Sportunterricht) formuliert wird, scheint ebenfalls die geeignete Grundlage für einen inklusiven Unterricht zu sein. Hier deutet sich an, dass sich eine gute allgemeine Tanzdidaktik nicht grundlegend von einer inklusiven Tanzdidaktik unterscheidet. Auch Dinold (2012: 175) bestätigt, dass sich das »methodisch-didaktische Grundmodell einer inklusiven Tanzpädagogik […] im Prinzip nicht von für gewöhnlich angewendeten Unterrichtskonzepten für Tanz in der Schule, die Körperbildung und ästhetische Erziehung zu kombinieren versuchen«, unterscheidet.

Wenn also die grundlegende Konzeption des kreativen Tanz- und Bewegungsunterrichts eine gute Basis für inklusiven Unterricht bietet, geht es in der inklusiven Tanzdidaktik lediglich um Spezifikationen dieser Konzeption. Diese Spezifikationen zeigen sich besonders in den im Folgenden beschriebenen *Rahmenbedingungen* und im Bereich der *Kommunikation* (3.2.5).

3.2.3 Rahmenbedingungen

Teamarbeit wird als fast unabdingbare Voraussetzung für einen funktionierenden inklusiven Unterricht angesehen (Gehrs 2011; Parks 2017). Dabei wird die Forderung nach multiprofessionellen Teams erhoben. Neben der fachlichen Expertise der Lehrenden (tanzpraktisches Können, tanzkünstlerische/gestalterische Fähigkeiten, Vermittlungskompetenz) ist ein fundiertes Wissen über die Zielgruppe, bzw. die einzelnen Teilnehmenden unerlässlich (vgl. *Anforderungen an die Lehrenden*). Viele Probleme im Unterricht, wie z.B. Störungen, Verweigerung, Frustrationsreaktionen u.ä. treten auf, weil Bedürfnisse der Gruppe oder Einzelner nicht erkannt werden. Wird die Komplexität inklusiven kreativen Tanzunterrichts betrachtet u.a. mit den Anforderungen an die Lehrenden, den kreativen unterrichtlichen Prozess zu planen, zu initiieren und zu begleiten, die Bedürfnisse (nach Aufmerksamkeit, Zugehörigkeit, [Lern-]Erfolg etc.) *aller* Teilnehmenden in ihrer Spezifik zu kennen und diese in der komplexen Unterrichtssituation auch wahrzunehmen und dabei *alle* Kinder optimal zu fördern und zu fordern (auch durch Binnendifferenzierung welche wiederum geplant und begleitet werden muss) wird deutlich, dass dieses für eine einzelne Person kaum zu leisten ist. Mit multiprofessionellen Teams wird die Expertise für alle diese im inklusiven Unterricht auftretenden Anforderungen abgedeckt.

Diese Teams können jedoch nur sinnvoll zusammenarbeiten, wenn Zeit zur Organisation und Reflexion der gemeinsamen Aufgaben strukturell eingeplant ist. Dafür müssen Ressourcen für alle Beteiligten geschaffen werden. Diese Zeit ist nicht nur notwendig zur Koordination und Planung des Unterrichts, sondern trägt zur Entlastung des Einzelnen durch Austausch und interkollegiale Beratung bei (Marton 2017: 34f.), was im Sinne von Fortbildung die Qualität im Lehrteam fördert. Zudem wird die Zufriedenheit der Lehrenden erhöht, deren positive Haltung ja als entscheidend für das Gelingen inklusiven Unterrichts herausgestellt wird.

3.2.4 Anforderungen an die Lehrenden

Ein fundiertes Wissen über die Zielgruppe wird als Grundstein eines gelingenden inklusiven Unterrichts benannt, da dieses Wissen maßgeblich die methodische Vorgehensweise bestimmt (Göncü 2017; Gehrs 2011).

To modify instruction for students, you need to understand common disabilities, identify students' dance abilities, identify students' instructional needs, and use

a blend of creativity and common sense and some practical approaches for adapting lessons for your students« mit dem Ziel »to meet the needs of all our learners. (Kaufmann 2006: xi)

Das verweist auf die Notwendigkeit der Implementierung sonderpädagogischer Grundlagen in die Lehrerbildung.

Hieran knüpft die Kategorie *Offenheit/Adaption von Herangehensweisen* an. »Man braucht eine grundsätzliche Neugier, keine Angst vor der Möglichkeit des Scheiterns und müsse gewillt sein, neue Wege auszuprobieren […].« (Gehrs 2011: 11) Ein inklusiver, auf kreative Arbeitsweisen ausgerichteter Unterricht erfordert von den Lehrenden die Fähigkeit zur Modifizierung von Aufgabenstellungen hinsichtlich der Zielgruppe, das sich Einlassen auf die Offenheit eines prozessorientierten Unterrichts und die Fähigkeit, diesen aufmerksam zu begleiten und situationsadäquat zu unterstützen (Krebber-Steinberger 2014) (vgl. *Arbeitsweisen*).

3.2.5 Kommunikation

Die Sicherstellung einer *guten* Kommunikation und eines Dialoges zwischen allen Beteiligten gilt als ein wichtiger Aspekt für gelingenden inklusiven und kreativen Unterricht, der aber wiederum in inklusiven Settings besondere Ansprüche erfüllen muss. Die unterschiedlichen Bedürfnisse erfordern unterschiedliche Kommunikationswege. Ein Gelingensfaktor ist somit die Sicherstellung verschiedener, an den Ansprüchen der Beteiligten orientierter, vielfältiger Kommunikationsmethoden. Das Spektrum beinhaltet visuelle Methoden (das Vorzeigen/Vormachen und die Verwendung von Gesten, Bildern und Objekten), auditive Methoden (Sprache – auch leichte Sprache -/Geräusche/Musik) oder taktile Methoden (das Führen und Folgen, das Setzen von Impulsen, der Körperkontakt zwischen zwei Beteiligten).

Für den Tanz wird immer wieder sein Potential als nonverbales Kommunikationsmittel herausgestellt. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, »dass Tanz an sich eine ›Sprache‹ ist, für die man ein Verständnis entwickeln muss, damit sie als Kommunikationsmittel dienen kann. Nur wenn eine gemeinsame Verständigungsebene im Tanz vorhanden ist kann man durch und mit Tanz kommunizieren.« (Göncü 2017: 22) Nicht nur für die Entwicklung eines künstlerischen Produkts, sondern allein um »Organisatorisches zu besprechen, sowie gruppendynamische und

soziale Aspekte zu klären« (2017: 22) braucht es eine gemeinsame Verständigungs- und Verständnisebene.

Insgesamt wird betont, dass für die Kommunikation in inklusiven Gruppen mehr Ressourcen zeitlicher und personeller Art benötigt werden (Göncü 2017: 22; Saerberg 2016: 113 f). Eine gelingende Kommunikation benötigt oftmals schlicht mehr Zeit, ein Aspekt der in der zeitlichen Planung des Unterrichts berücksichtigt werden muss. Das erfordert Geduld von allen Teilnehmenden und die Akzeptanz für die unterschiedlichen Bedürfnisse (u.a. Saerberg 2016: 113). Notwendig sind außerdem personale Ressourcen in Form von Betreuer*innen, Lehrkräften und ggf. Dolmetscher*innen. Die Entwicklung von *Dolmetscher-Strukturen* kann hilfreich sein, das heißt dass beispielsweise auch die Schüler*innen untereinander Dolmetschertätigkeiten übernehmen können.

4. Fazit und Ausblick

Nach Dinold kann

> die Forderung des inklusiven Sportunterrichts nach dem Lernen am gleichen Gegenstand, in personenbezogenen Prozessen der Begegnung und in Hinblick auf die Unterstützung der individuell möglichen Persönlichkeitsentwicklung [...] nirgends so komplex erfüllt werden wie im Rahmen eines inklusiven tanzpädagogischen Unterrichts. (2012: 173)

Die ersten Ergebnisse dieses Forschungsvorhabens zeigen, dass es mit einer an kreativen Methoden orientierten Unterrichtsmethodik, einer positiven Grundhaltung gegenüber Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe sowie gegenüber dem gemeinsamem Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schüler*innen und der Sicherstellung spezifischer Rahmenbedingungen eine realistische Grundlage für das Gelingen inklusiven Tanzunterrichts im Schulsport gibt. Die Ergebnisse zur Bedeutsamkeit der Kategorien *Haltung* und *Rahmenbedingungen* decken sich mit denen anderer Überblicksarbeiten z.B. von Reuker et al. (2016) zum Thema Inklusion im Sportunterricht oder dem Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Kessel 2017) zum Thema Tanzkunst mit geflüchteten Menschen.

Aufgrund der noch immer hochaktuellen Thematik und des, wie dargestellt, geringen Umfangs an Literatur als Hilfestellung für die Umsetzung von Inklusion, bedarf es auf allen Ebenen der weiteren Auseinandersetzung. Existierende Praxiserfahrungen müssen gebündelt und verschriftlicht, theoretisch reflektiert und empirisch überprüft werden. Ein elementarer Punkt zum *Voranbringen* der Inklusion ist die verbindliche Implementierung der Thematik in die Lehrerbildung. So kann zu einem frühen Zeitpunkt ein Bewusstsein (Haltung!) für diese berufliche Realität der Inklusion geschaffen und Handwerkszeug zur Bewältigung erarbeitet werden.

Literatur

Becker, Michael (2012): *Hinweise zur Anfertigung eines Literatur-Reviews.* Online unter www.caterdev.de/wp-content/uploads/2013/04/reviews.pdf [11.02.2018]

Dinold, Maria (2012): Inklusiv, kreativ und gestaltend tanzen. Pädagogische Aspekte im inklusiven Sportunterricht, in: *sportunterricht* 61 (6), S. 173-177.

Gehrs, Vera (2011): *Dokumentation Tanzkunst an Förderschulen*, Köln: Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hg./Selbstverlag).

Göncü, Suna (2017): Recherche NRW: Tanzkunst mit und für geflüchtete Menschen, in: Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hg.), *Tanzkunst mit geflüchteten Menschen. Theorie und Praxis*, Köln: Selbstverlag, S. 11-28.

Kaufmann, Karen A. (2006): Inclusive Creative Movement and Dance, Champaign: *Human Kinetics*.

Kessel, Martina (2017): Zeitgenössischer Tanz im Zeichen von Integration und Diversität, in: Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hg.), *Tanzkunst mit geflüchteten Menschen. Theorie und Praxis*, Köln: Selbstverlag, S. 46-48.

Krebber-Steinberger, Eva (2014): Gelingensbedingungen inklusiver musik- und tanzpädagogischer Arbeit im Offenen Ganztag von Grundschulen, in: *Sonderpädagogische Förderung in NRW* 4, S. 9-14.

Marton, Andrea (2017): Über den Wert von Netzwerkarbeit für die tanzkünstlerische Praxis, in: Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hg.),

Tanzkunst mit geflüchteten Menschen. Theorie und Praxis, Köln: Selbstverlag, S. 34-39.
Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12., überarb. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.
Neuber, Nils (2000): Auf der Hut. Ab der Hut, in: *sportpädagogik* 24 (5), S. 21-23.
Parks, Jo (2017): A Personal Insight into Working in All multi-professional Team, in: Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hg.), *Tanzkunst mit geflüchteten Menschen. Theorie und Praxis*, Köln: Selbstverlag, S. 40-43.
Olbers, Sofie (2017): Diversity in Motion. Übungen für eine kultursensible Praxis, in: Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hg.), *Tanzkunst mit geflüchteten Menschen. Theorie und Praxis*, Köln: Selbstverlag, S. 58-60.
Quinten, Susanne (2014): Einstellung in Bewegung. Kann Tanzkunst helfen, Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung zu verändern?, in: *Zeitschrift für Inklusion* – online.net. Online unter www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/246/237 [22.02.2016]
Reich, Kersten (2016): Inklusion: Herausforderungen an den Schulsport, in: Ruin, Sebastian et al. (Hg.): *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen*, Weinheim: Beltz, S. 14-28.
Reich, Kersten (2014): *Inklusive Didaktik*, Weinheim: Beltz.
Reich, Kersten (2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*, Weinheim und Basel: Beltz.
Ruin, Sebastian/Meier, Stefan/Leineweber, Helga/Klein, Daniel/Buhren, Claus G. (Hg.) (2016): *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen*, Weinheim: Beltz.
Reuker, Sabine/Rischke, Anne/Kämpfe, Astrid/Schmitz, Björn/Teubert, Hilke/Thissen, Anne/Wiethäuper, Holger (2016): Inklusion im Sportunterricht. Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014, in: *German Journal of Exercise and Sport Research* 2/2016, S. 88-100.
Saerberg, Siegfried (2016): *Inklusion ist ein Thema in unserem Leben. Praxisorientierte Evaluationsstudie zu dem inklusiven Kulturprojekt »Inklu:City«*, Remscheid: Institut für Bildung und Inklusion e.V.. Online unter; http://ibk-kubia.de/angebote/publikationen/inklusion-ist-ein-thema-in-unserem-leben/ [23.08.2016]

UNESCO (1994): *The salamanca statement and framework for action on special needs education*, Deutsche UNESCO-Commission, Inklusive Bildung. Online unter www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.pdf [01]

Eine inklusive Lesart von Ohad Naharins Gaga Movement Language

Tanz und Disability Studies

Petra Anders

Einleitung

Ausgehend vom Dokumentarfilm *Mr. Gaga* (IL/S/D/NL 2015), in dem Tomer Heymann den israelischen Tänzer und Choreographen Ohad Naharin porträtiert, geht dieser Beitrag der Frage nach, wie(so) Naharins Gaga Movement Language als Zugang zu inklusivem Tanz dienen kann. Dazu möchte ich zwei der Strategien der Disability Studies, die ich bereits in meiner Monographie *Behinderung und psychische Krankheit im zeitgenössischen deutschen Spielfilm. Eine vergleichende Filmanalyse* bezüglich Film für wichtig erachte, auf Tanz übertragen und mit den »Work Instructions« für die Gaga-Kurse verbinden, die Impulse für Kreativität geben wollen, aber auch auf die heilende Wirkung von Tanz für Psyche und Körper setzen. Es handelt sich um die Strategien »Umdeutung von Leid« und »Veränderte Blickwinkel«.[1] Daran anschließend werde ich auf die Entstehung der Gaga-Bewegungssprache, die Kurse für professionelle Tänzer*innen und Laien sowie das Engagement für bzw. den Umgang der professionellen Tänzer*innen aus Nahrins Batsheva Dance Company mit behinderten Kindern eingehen, um das inklusive Potenzial der Gaga Movement Language herauszuarbeiten. Alle drei Aspekte werden in

1 | Wer sich für weitere Strategien der Disability Studies interessiert, die ich in meiner Studie in der Auseinandersetzung mit dem Medium Film thematisiere, dem seien insbesondere die Kapitel »Gegenstrategien der Disability Studies« und »Fazit« zur Lektüre empfohlen. Vgl. Anders 2014.

Heymanns Dokumentarfilm *Mr. Gaga* thematisiert. Den dritten Aspekt möchte ich durch einen Verweis auf ein britisches Projekt ergänzen, bei dem es um professionelle Tänzer*innen mit Behinderung geht. Es zeigt, dass und wie der inklusive Gedanke in Naharins Konzept noch weiter ausgebaut werden kann.

Ziel dieses Beitrags ist es zu zeigen, dass sich Naharins Gaga Movement Language als Zugang zu und Grundlage für inklusiven Tanz eignet, der Diversität anerkennt und Teilhabe ermöglicht. Die zentrale These lautet: Das inklusivste Potenzial der Gaga Movement Language liegt darin, dass sie von Profitänzer*innen und Laien mit und ohne Behinderung angewendet werden kann.

Tanz und Disability Studies

Verglichen mit anderen Disziplinen, die sich mit Behinderung und behinderten Menschen auseinandersetzen, wie z.B. die Medizin, aber auch die Pädagogik und Psychologie, sind die Disability Studies eine sehr junge Disziplin. Sie sind angloamerikanischen Ursprungs und verfolgen einen aktivistischen und interdisziplinären Ansatz.[2] Dieser will nach wie vor vorherrschende Auffassungen zu Behinderung und zur Rolle von behinderten Menschen in der Gesellschaft und Wissenschaft verändern. Auf der Homepage der Arbeitsgemeinschaft Disability Studies in Deutschland heißt es:

> Dazu gehört, dass sich auch die Gegenstände und Methoden des Forschens und Lehrens wandeln. In den Disability Studies steht weniger die Sicht auf einzelne Beeinträchtigungen im Vordergrund, sondern vielmehr die Art und Weise, wie Behinderung gesellschaftlich und kulturell verstanden, konstruiert, diagnostiziert, zu- und festgeschrieben wird. Statt der Entwicklung von medizinischen und erzieherischen Interventionen werden neue Diskurse angestoßen, in denen »Beeinträchtigt-Sein« nicht als Problem, sondern als integraler Teil der menschlichen Existenzweise erscheint. (Arbeitsgemeinschaft Disability Studies in Deutschland)

---

2 | Vgl. dazu z.B. Arbeitsgemeinschaft Disability Studies in Deutschland www.disabilitystudies.de/studies.html oder Anders 2014: 29-36.

Kurzgefasst stehen viele behinderte Menschen nämlich vor einem Dilemma: Einerseits sind sie häufig auf medizinische Untersuchung und Unterstützung angewiesen, anderseits kämpfen sie mit »dem negativen Erleben medizinischer Definitionsmacht« (Köbsell zit.n. Anders 2014: 87), wie Swantje Köbsell es ausdrückt. Dem medizinischen Modell setzen die Disability Studies z.B. das soziale Modell von Behinderung entgegen, denn

> [t]he medical model encourages the simplistic view that disability is a personal tragedy for the individuals concerned. […] The challenge and the strength of the social model for the interpretation of disability lies in its ability to reverse the emphasis of causation; away from the individual and personal towards shared and collective responsibility. It is an interpretation founded on the premise that it is society that perpetuates the oppression and exclusion of people with disabilities. (Johnstone 2001: 20)

So wird laut Johnstone der Blick auf die Verantwortung gelenkt, die das soziale Umfeld und die physische Beschaffenheit der Umgebung sowie Haltungen von Institutionen und Organisationen an der Benachteiligung und Exklusion von behinderten Menschen haben.

Auch wenn Behinderung im Sinne der Disability Studies also nicht als individuelles Defizit aufgefasst wird, muss körperliches Leiden an Begleiterscheinungen von Behinderung nicht ignoriert werden. Es darf nur nicht dazu genutzt wird, den Wert von Leben oder dessen Qualität infrage zu stellen (Vgl. Anders 2014: 86-89). Inklusiver Tanz bietet ein gutes Mittel, um einen positiven Identitätsentwurf zu festigen und zur Umdeutung von Leid beizutragen.

Bei zu verändernden Blickwinkeln ist folgende Überlegung aus meiner Monographie besonders gut auf die Idee von inklusivem Tanz übertragbar:

> Da es ein verzerrtes Bild schafft, Behinderung auf einen Mangel zu verkürzen, und gleichzeitig etwas über die Konstruktion von Normalität verrät, eröffnet eine Analyse von Filmen mit Behinderung die Möglichkeit, das Verhältnis von Normen und Minderheiten offenzulegen und Kritik daran zu üben. Dadurch wird es möglich, Wirkungen von künstlerischen Darstellungen z.B. dahingehend zu überprüfen, wie der dargestellte behinderte Mensch zum Objekt bzw. zum Anderen gemacht oder vom Mainstream isoliert wird. (Anders 2014: 89)

Mit Blick auf inklusiven Tanz lässt es sich so formulieren: Statt sich z.B. auf mangelnde Bewegungsmöglichkeiten aufgrund von Behinderung zu konzentrieren und damit potenzielle Tänzer*innen von vornherein auszuschließen, ermöglicht ein weiter gefasster Begriff von Bewegung es, beim Tanz »das Verhältnis von Normen und Minderheiten offenzulegen und Kritik daran zu üben« (Anders 2014: 89). Dadurch wird es möglich, künstlerische Darstellungen zu schaffen, die die Diversität der Menschen anerkennen anstatt bestimmte Menschen zum Objekt bzw. zum Anderen zu machen. Wie sehr das im Einklang mit Naharins Vorstellungen zu gaga/people steht, wird im Film *Mr. Gaga* besonders da deutlich, wo der Umgang der professionellen Tänzer*innen aus Nahrins Batsheva Dance Company mit behinderten Kindern gezeigt wird.[3]

Beide Strategien der Disability Studies, die ich hier geschildert habe, lassen sich gut mit den »Work Instructions« für die Gaga-Kurse verbinden, die Impulse für Kreativität geben wollen, aber auch auf die heilende Wirkung von Tanz auf Psyche und Körper setzen. Drei der acht Leitsätze sind eher organisatorischer Natur. Sie besagen, dass die einzelnen Termine pünktlich beginnen, dass Teilnehmer*innen, wenn sie zu spät kommen, keinen Zutritt mehr bekommen, und dass barfuß getanzt wird.[4] Außerdem sind die Veranstalter*innen der Kurse offen für Feedback.[5]

Für diesen Beitrag wichtiger sind die inhaltlichen Leitsätze. Zunächst einmal heißt es: »*Never stop* [Hervorhebung im Original, P.A.]« (Gaga Movement Ltd. 2017c). Doch so rigoros, wie es vielleicht klingen mag, ist es nicht gemeint:

> The class is one session, no pauses or exercises, but a continuity of instructions one on top of the other. Each instruction does not cancel the previous one but is added to it, layer upon layer. Therefore, it is important not to stop in the middle of the session. If you get tired or want to work at another pace, you can always lower the volume, work 30 % or 20 %, float, or rest, but without losing sensations that

---

3 | Vgl. den Abschnitt »Das Engagement für bzw. den Umgang der professionellen Tänzer*innen aus Ohad Nahrins Batsheva Dance Company mit behinderten Kindern« dieses Beitrags.

4 | Nachzulesen sind sie unter http://gagapeople.com/english/about-gaga/work-instructions/(Gaga Movement Ltd. 2017c).

5 | Das ist ebenfalls nachzulesen unter http://gagapeople.com/english/about-gaga/work-instructions/(Gaga Movement Ltd. 2017c).

were already awakened. Do not return to the state your body was in before we started. (Gaga Movement Ltd. 2017c)

Zum Leitsatz »*Listening to the body* [Hervorhebung im Original, P.A.]« (Gaga Movement Ltd. 2017c) wird ausgeführt:

It is important that you take the instructions gently into your body while being aware to its sensations, abilities, and limitations. Do not seek excessive effort on your first time – seek the quality of the movement, the sensation to which we are aiming, but with less intensity in the work. Go to places where the pleasure in movement is awakened and not to places of pain. Maintain the connection to pleasure especially during effort (effort is different than pain). If you have any limitation, restrictions, or physical pain – permanent or temporary – talk to the teacher before the class starts, and be aware throughout the session. (Gaga Movement Ltd. 2017c)

Hinzu kommen »*Awareness* [Hervorhebung im Original, P.A.]« (Gaga Movement Ltd. 2017c):

»Be aware. Get inspired by the teacher and by other people in the room. Be aware of people around you, the space that they need, and the interaction if any.« (2017c) sowie »Silence [Hervorhebung im Original, P.A.]« (2017c): »During the session we do not speak unless instructed to use our voice or words. If you have any questions, you are welcome to bring them up at the end of the session.« (Gaga Movement Ltd. 2017c)

Naharin äußert an einer Stelle im Film *Mr. Gaga* wortwörtlich: »I really believe in the power of dance to heal.« Diese Idee steht in gewisser Weise in eindeutigem Gegensatz zu der Erfahrung, aus der heraus Nahrin die Gaga Movement Language entwickelte.

Eine inklusive Lesart von Ohad Naharins Gaga Movement Language

Die Entstehungsgeschichte der Gaga Movement Language

Wie in Heymanns Film eindrucksvoll deutlich wird, entstand Naharins Gaga Movement Language, als er selbst befürchten musste, nicht mehr laufen, geschweige denn tanzen zu können. Diese Aussicht dürfte für den ehrgeizigen und leidenschaftlichen Profitänzer damals eine sehr beängstigende Vorstellung gewesen sein. Nahrin schildert es so:

Ich bekam in all diesen Jahren viele falsche Informationen dazu, wie ich mit meinem Körper umgehe, wie ich meinen Körper benutze. Allmählich fügte ich so meinem Rücken immer größeren Schaden zu, bis während einer Vorstellung mein Bein unter mir kollabierte. Die Vorstellung ging zu Ende, und mein Bein war taub. Der Arzt sagte, meine Nerven seien irreparabel geschädigt. Man sagte mir, dass ich nicht mehr tanzen könne. Als ich die Rückenoperation hatte und praktisch gelähmt war, wusste ich nicht, ob ich je wieder normal laufen könnte. Ich begann mit dem Genesungsprozess. Mit meinen Begrenzungen umzugehen [...] war der bedeutendste Lernprozess, was meinen Körper angeht. Damals begann ich auch mit der Entwicklung meiner Bewegungssprache, Gaga.[6]

Naharin nutzte Tanz bzw. Gaga auch, um ein persönliches Trauma – den Krebstod seiner Ehefrau, der Tänzerin Mari Kajiwara, im Jahr 2001 – zu verarbeiten. Es spricht also einiges dafür, diese besondere Bewegungssprache möglichst vielen Menschen zugänglich zu machen. Sie können damit ein positives Körpergefühl und vielleicht sogar eine Bewältigungsstrategie entwickeln, um mit persönlichen Schicksalsschlägen umzugehen. Sie können mit der Gaga Movement Language einfach ein schönes Ereignis in ihren Alltag einbauen oder darauf inklusiven Tanz aufbauen.

Über das Besondere an Gaga sagt Naharin:

Das Einzigartige an Gaga ist, dass man auf seinen Körper hören muss, bevor man ihm sagt, was er tun soll. Und das Verständnis, dass wir täglich unsere gewohnten

6 | Dies ist die deutsche Übersetzung des O-Tons aus dem Film, die vom Filmverleih zur Verfügung gestellt wird. Vgl. kinofreund eG. Sie wird in diesem Beitrag auch an anderen Stellen verwendet.

Grenzen überschreiten müssen. Ich hatte ein unglaubliches Erlebnis mit meinem Vater. Mein Vater hatte zwei Schlaganfälle. Er war danach körperlich behindert und eingeschränkt. Als ich ihn einmal besuchte, sprachen wir darüber, wie er von einem Stuhl aufstand. Er stand so auf, wie es dem Klischee eines sehr alten Mannes entspricht. Und ich sagte zu ihm: ›Komm, wir versuchen mal was. Sag einfach: Das ist ein Kinderspiel! Das ist alles, sag ›ein Kinderspiel‹ und steh mit mir auf.‹ So machten wir es, und er stand auf wie ein 15-jähriger Junge, er stand einfach auf. (kinofreund eG)

In gewisser Weise scheint der Leistungsgedanke des ehrgeizigen Profitänzers und leidenschaftlichen Choreographen durch, wenn Naharin sagt, »dass wir täglich unsere gewohnten Grenzen überschreiten müssen« (kinofreund eG). Andererseits kann es auch weniger rigoros verstanden werden, so wie der Gaga-Leitsatz *»Never stop«*, auf den ich bereits eingegangen bin. Dann handelt es sich um eine Möglichkeit, einen Versuch.

Die Verbreitung der Gaga Movement Language durch Gaga/dancers- und Gaga/people-Kurse

Wie zuvor geschildert, macht es Sinn, Naharins Bewegungssprache möglichst vielen Menschen zugänglich zu machen. Dies geschieht durch Gaga/dancers-Kurse für professionelle Tänzer*innen und Gaga/people-Kurse, die allen Menschen ab 16 Jahren offenstehen (Gaga Movement Ltd. 2017a & b).

Gerade darin, dass dieses Konzept sich an beide Gruppen richtet, sehe ich das inklusive Potenzial der Gaga Movement Language. Es ist keine Bewegungssprache, die speziell für oder mit Blick auf behinderte Menschen entwickelt wurde, um ihnen Tanz zu ermöglichen. Dieses Konzept eignet sich ebenso für den unnachgiebigen Perfektionismus Naharins im Umgang mit seiner international gefeierten Batsheva Dance Company wie für begeisternde Momente mit Laien, wie man in Heymanns Dokumentarfilm sehen kann. Auf der Webseite des Gaga Movement heißt es zu Gaga/dancers:

These classes last for an hour and fifteen minutes and are taught by dancers who have worked closely with Ohad Naharin. Gaga/dancers classes are built on the same principles as Gaga/people classes but also employ the specific vocabulary and skills that are part and parcel of a dancer's knowledge. The layering of familiar

movements with Gaga tasks presents dancers with fresh challenges, and throughout the class, teachers prompt the dancers to visit more unfamiliar places and ways of moving as well. Gaga/dancers deepens dancers' awareness of physical sensations, expands their palette of available movement options, enhances their ability to modulate their energy and engage their explosive power, and enriches their movement quality with a wide range of textures. (Gaga Movement Ltd. 2017a)

Diese Unterrichtsstunden richten sich an Profitänzer*innen und Tanzstudent*innen. (Gaga Movement Ltd. 2017a)

Zu Gaga/people finden sich folgende Ausführungen:

Gaga/people classes last for one hour and are taught by dancers who have worked closely with Ohad Naharin. Teachers guide the participants using a series of evocative instructions that build one on top of the other. Rather than copying a particular movement, each participant in the class actively explores these instructions, discovering how he or she can interpret the information and perform the task at hand. Gaga/people classes offer a creative framework for participants to connect to their bodies and imaginations, increase their physical awareness, improve their flexibility and stamina, and experience the pleasure of movement in a welcoming, accepting atmosphere. (Gaga Movement Ltd. 2017b)

Hier heißt es explizit, dass keine Tanzerfahrungen nötig sind und ebenso keine in Bewegung, um teilzunehmen. (2017b)

Das Engagement für bzw. der Umgang der professionellen Tänzer*innen aus Ohad Nahrins Batsheva Dance Company mit behinderten Kindern

Schließlich zeigt Heymanns Film auch das Engagement für bzw. den Umgang der Tänzer*innen mit behinderten Kindern. Zu Beginn der Szenen ist Naharin aus dem Off zu hören. Er sagt:

Es gibt keinen Menschen, gleich welchen Niveaus, der keine Verbindung zu körperlichen Empfindungen hat. Es gibt niemanden, der langsam, schnell, dicht oder weich nicht versteht. Es gibt niemanden, der Anstrengung nicht mit Vergnügen verbinden kann. Es gibt niemanden, der seine Körperglieder nicht bewegen kann. Es gibt niemanden, der sich nicht beugen, falten oder gerade aufrichten kann. Es gibt fast niemanden, der beim Musikhören keinen Groove spürt. (Kinofreund eG)

Natürlich gibt es behinderte Menschen, die sich gar nicht bewegen oder spüren können und natürlich auch welche, die sich nicht gerade aufrichten können. Legte man diese Äußerung Naharins rigoros aus, hieße das, dass sich alles überwinden ließe, wenn man sich nur genügend anstrengte. Aus einer persönlichen Begegnung mit Naharin, zu der es vor einigen Jahren im Anschluss an eine Batsheva-Vorführung kam, leite ich eine andere Lesart ab. Sie lautet: Alle Menschen, zu denen Tanz spricht, dürfen und sollen sich im Tanz ausprobieren, unabhängig davon, ob sie von sich selbst meinen, tanzen zu können oder eben nicht. Entsprechend unbefangen gehen die Profitänzer*innen in der betreffenden Sequenz des Films *Mr. Gaga* mit behinderten Kindern um.

Dass die Gaga Movement Language Nahahrins sowohl für »dancers« als auch für »people« anwendbar ist, legt nahe, dass nicht nur ein unbefangener/unbeschwerter Umgang der professionellen Tänzer*innen aus Nahrins Batsheva Dance Company mit behinderten Kindern denkbar ist, sondern auch, dass professionelle Tänzer*innen mit Behinderung die Gaga Movement Language anwenden.

Inklusiver Tanz kann noch mehr Spielräume bieten, wenn Choreograph*innen und Tänzer*innen mit Behinderung einen Beitrag leisten (können). Wie ein anderer kurzer Film nahelegt, verändern sich dann die Dialoge zwischen ihnen. So können letztendlich andere Schwerpunkte gesetzt und andere Ergebnisse sichtbar werden.[7] Der Film, der eine sehr wichtige und besonders spannende Ergänzung zum hier bisher Diskutierten bietet, ist Teil eines durch das Arts and Humanities Research Council (AHRC) geförderten Projekts, das sich Tanzprofis mit Behinderung widmet. Es heißt *The InVisible Difference: Dance: Disability and Law*:

> The InVisible Difference project seeks to extend current thinking that surrounds the making, status, ownership and value of work by contemporary dance choreographers. We are researchers from two different disciplines – dance and law – and our primary focus is on dance made and performed by disabled dance artists because we still have a long way to go before dancers with impairments are fully integrated within mainstream dance performance. (Coventry University b)

7 | Der Film gehört zum *Resilience and Inclusion Online Toolkit* und ist unter https://openmoodle.coventry.ac.uk/enrol/index.php?id=502/abrufbar (Coventry University a).

Das Projekt geht vier Fragen nach: »What are the economic realities for a disabled dance practitioner? Is the disabled dancing body more exposed to public consumption than the non-disabled body? How do we value dance made by and performed by disabled dancers? Can dance made by disabled artists find its rightful place in our cultural heritage?« (Coventry University b)

Es liegt in der Natur dieses Projekts, dass hier behinderte Profis im Fokus stehen. Dieser Fokus ist ein wichtiges Gegengewicht zur Arbeit von nichtbehinderten Tanzprofis mit behinderten Menschen. Die Tänzerin und Choreographin Kate Marsh ist sowohl eine der Protagonist*innen des Films des *InVisible Difference*-Projekts als auch wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Coventry University. Sie hat damit eine Doppelrolle inne, die im Sinne der Disability Studies ist: Sie ist sowohl Tänzerin/Choreographin als auch Forscherin mit Behinderung.

Schlussbemerkungen

Ziel dieses Beitrags war es, zu zeigen, dass Naharins Gaga Movement Language als Zugang zu und Grundlage für inklusiven Tanz Diversität anerkennt und Teilhabe ermöglicht.

Die Entstehung der Gaga-Bewegungssprache, ihre Verbreitung sowohl durch Kurse für professionelle Tänzer*innen als auch für Laien sowie das Engagement für bzw. den Umgang der professionellen Tänzer*innen aus Nahrins Batsheva Dance Company mit behinderten Kindern machen deutlich, dass hier ein Konzept umgesetzt wird, das sich leicht mit Disability Studies verbinden lässt. Das zeigt z.B. die Verknüpfung der »Work Instructions« des Gaga Movement mit den beiden Disability Studies-Strategien »Umdeutung von Leid« und »Veränderte Blickwinkel«, wie ich sie im Rahmen dieses Beitrags angeregt habe.

Das inklusivste Potenzial dieser Bewegungssprache liegt allerdings darin, dass sie Diversität in höchstem Maße anerkennt: Sie ist für Profitänzer*innen und Laien, mit und ohne Behinderung anwendbar. Denn wird das Projekt *The InVisible Difference* ergänzt, so wird klar, dass Tanz nicht nur dann inklusiv gestaltet werden kann, wenn nichtbehinderte Tanzprofis mit behinderten Laien zusammenarbeiten, sondern auch, wenn Tanzprofis mit Behinderung ihren Beitrag zu Tanz mit nichtbehinderten Menschen leisten. Darüber hinaus äußert Naharin in Heymanns

Film, dass Bewegung – in ihrem reinsten Sinn – über dem Geschlecht stünde. Auch an diesem Punkt bietet Tanz also Inklusionsmöglichkeiten. Daher lohnt es sich, die Idee der Gaga Movement Language als Zugang zu und Grundlage für inklusiven Tanz, die ich in diesem Beitrag vorgestellt habe, weiterzudenken bzw. umzusetzen.

Im Gegensatz zu Tanztherapie oder DanceAbility verfolgt die Gaga Movement Language keinen therapeutischen oder pädagogischen Ansatz.[8] Es handelt sich nicht um eine Behandlungs-, sondern um eine Bewegungs- und Tanzmethode. Das hat sie wiederum mit Dance Ability gemeinsam. Doch auch wenn die Gaga Movement Language ebenfalls genutzt werden kann, um Isolation aufzubrechen, so scheint mir Naharins Konzept im Vergleich zu DanceAbility sehr viel mehr auf die oder den Einzelnen und ihren/seinen persönlichen Umgang mit den Anregungen durch diejenigen, die die Kurse geben, zu setzen.[9] So sollen auch Gaga/people Kursteilnehmer*innen sich grundsätzlich erst einmal während des Kurse an die Leitsätze halten, die – wie zuvor geschildert – u.a. lauten, nicht aufzuhören zu tanzen, *falls* es zu Interaktionen mit anderen Teilnehmer*innen kommt, auf deren Raum zu achten, und nicht zu sprechen. Die Teilnehmer*innen bleiben also auch in der Gruppe immer etwas für sich. Das heißt auch, dass sie die Intensität, mit der sie tanzen, selbst bestimmen können oder sollen, falls dies nötig ist. Durch dieses Für-Sich-Sein in der Gruppe unterscheidet sich die Gaga Movement Language schließlich auch von dem Konzept des »non-visual dance«, das der in Berlin lebende Choreograph Zwoisy Mears-Clarke nutzt, um durch Menschen mit unterschiedlichten »skillsets« und »body-types« einen möglichst großen »pool of knowledge« anzuzapfen. Zu diesem zählen auch behinderte Menschen.[10]

Allerdings zeigen die Filmaufnahmen vom Umgang der professionellen Tänzer*innen mit behinderten Kindern in Tomer Hymanns Dokumentation *Mr. Gaga*, dass es dort sehr wohl um körperlichen Kontakt geht. Die Tänzer*innen halten z.B. die Hände der behinderten Kinder oder nehmen diese auf den Arm. In gewisser Weise stellt das Konzept der Gaga Movement Language an dieser Stelle wieder seine Flexibilität unter Beweis. Die Leitsätze sind nicht dogmatisch.

8 | Zu Tanztherapie vgl. z.B. http://dgt-tanztherapie.de/was-ist-tanztherapie.html

9 | Zu DanceAbility-Methode vgl. z.B. https://danceability.de/was-ist-danceability/

10 | Vgl. dazu Zwoisy Mears-Clarkes E-Mail vom 22.04.2018.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft Disability Studies in Deutschland (o.J.): *Disability Studies*. Online unter www.disabilitystudies.de/studies.html [21.04.2018]

Anders, Petra-A. (2014): *Behinderung und psychische Krankheit im zeitgenössischen deutschen Spielfilm. Eine vergleichende Filmanalyse*, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Coventry University (a): *Resilience and Inclusion Online Toolkit*. Teacher: Hetty Blades, Teacher: Kate Marsh, Teacher: Nitin Parmar, Teacher: Charlotte Waelde, Teacher: Sarah Whatley. Online unter https://openmoodle.coventry.ac.uk/enrol/index.php?id=502/[12.01.2018]

Coventry University (b): *The InVisible Difference*. Online unter www.invisibledifference.org.uk// und www.invisibledifference.org.uk/about/project [07.10.2017]

DanceAbility e.V.: *Was ist Danceability?* Online unter https://danceability.de/was-ist-danceability/[23.04.2018]

Gaga Movement Ltd (2017a): *Gaga/dancers*. Online unter http://gagapeople.com/english/about-gaga/gaga-dancers/[04.03.2017]

Gaga Movement Ltd (2017b): *Gaga/people*. Online unter http://gagapeople.com/english/about-gaga/gaga-people/[04.03.2017]

Gaga Movement Ltd (2017c): *Work instructions*. Online unter verfügbar unter http://gagapeople.com/english/about-gaga/work-instructions/ [04.03.2017]

Gesellschaft für Tanztherapie: *Was ist Integrative Tanztherapie?* Online unter http://dgt-tanztherapie.de/was-ist-tanztherapie.html [23.04.2018]

Heymann, Tomer (2015): *Mr. Gaga*. IL/S/D/NL. Computer, 100 Min.

Johnstone, David (2005): *An Introduction to Disability Studies*. 2nd ed., repr. London: David Fulton.

kinofreund eG: *Mr. Gaga*. Online unter https://filme.kinofreund.com/f/Mr.-gaga/[01.10.2017]

Mears-Clarke, Zwoisy (2018): Persönliche Mitteilung an Petra Anders per Email vom 23.04.2018.

Devising Dance Performance with adults with learning disabilities

An exploration of disability, dance and artistry, with special reference to Opening Doors dance ensemble

Ilona Baldacchino

The conceptualization of a dance devising model significant to *Opening Doors* dance collective is the aim of this study, referred to the *Adaptive Facilitation model* – a framework encouraging collaboration with young adults with learning dis/abilities. The approach exposes and discusses an active approach to creating dance performance, allowing people with learning disabilities to take ownership in their creations. This work highlights the importance of the dance members' role within the dance devising process, identifying a shared participation within the preparation for dance performance. The idea of active engagement goes about questioning the abilities of people with learning disabilities and being inquisitive of how and why cultural representations somehow de-value their presence in performance and in Maltese society.

The analysis and conceptualization of the *Adaptive Facilitation model*, which is based on practical research as methodology, is an active, collective choreographic approach suited for the *Opening Doors* dancers' needs. This process focuses on the dancers' uniqueness, strength and ability, allowing for the construction of a new body of knowledge about dance devising, learning disabilities and the relationship between the two to emerge.

Disability and Arts Context in Malta

In order to understand the complexity of the disability context in relation to the arts, it is integral to understand the social, political and personal histories. Communities and cultures have developed their discourse and perceptions on disability through time. Perceptions towards people with disabilities have been highly influenced by two models, the medical and socio-cultural model, which explain how perceptions towards people with a disability have in the past fluctuated from indifference, to brutal, to compassionate, as described by Henri-Jacques Stiker, in his text, »A History of Disability« (1999). Such perceptions have encouraged further the discourse and conceptions of »functional deficit, personal tragedy, cure and care« (Camilleri 2006: 2).

Joseph Camilleri, former chairman of Malta's National Commission for Persons with Disability explains how

> The journey of Maltese people with impairments towards inclusion into the mainstream of economic and social life is a very recent occurrence. In fact, we only began to come out of the cellars, literally in some cases, as recently as forty years ago. (Camilleri 2006: 2)

He also recalls that

> In the 1890's, the first well established charitable institutions opened their doors. They had a strong religious bias and focused alomost exclusively on people with social problems with a moral regeneration. Between 1945 through the mid-1980's disabled people were regarded through the spectacles of a medical model [...]. (Camilleri 2006: 2)

The role of the Catholic Church in Malta was evidently of major significance in the development of the Maltese disability sector, raising awareness about the care and needs for people with disabilities, whilst establishing its first residential home facility for people with disabilities. In their co-edited account, Dr. Ann Marie Callus, Senior lecturer and acting Head of Disability Studies, Faculty of Wellbeing at the University of Malta and Camilleri (2001), point out that since its development in the 1940's to the present, the Maltese disability sector developed with the determination of the parents of people with a disability, through moral persuasion and

their own initiatives to set forth the agenda for the rightful services, equal opportunities and act as the driving force for the establishment of appropriate legal safeguards. Callus (2014) further explains how this development led for people with disabilities to be recognised in their own right. Even though this might be the case, the impact of the Catholic Church and its treatment and care for people with disability has left a permanent mark: »this influence is evident in the charitable views of disability that persist till this day with a staunch medicalised view alongside charity« (Azzopardi 2010: 23)[1].

In the present time, several disability organisations, health care services and facilities have been on the increase. This not withstanding, the concept of advocating the integration of people with a disability within the arts is still in its early infancy. In the Maltese context, people with a learning disability are gradually being provided with opportunities and access to the arts and cultural sector. Whilst researching about dancing opportunities, training and performance for people with a learning disability, the available literature in this area is rather scarse. There is mention of two associations actively involved within the performing arts: *The Maltese Wheelchair Dance Sport Association and Opening Doors Association.*

Opening Doors Association is an autonomous, non-governmental and non-profit artistic voluntary organisation, established in 2011. *Opening Doors* was initiated in 2007 with the theatre group, created as part of an EU Grundtvig funded project, in partnership with Belgium and UK. The organisation thrives to make the performing arts accessible to young adults with a learning disability. The aim of the association is to provide the appropriate access for people with a learning disability to develop their artistic potential, in one or more of the following areas: theatre, dance and music. *Opening Doors* is currently made up of seven board members (volunteers), an Artistic Director, nine tutors (freelancers) and fourty-five performers. The theatre group has been running for these past nine years, whereas the development of other artist genres developed recently, initiated through project funding, implementing both the dance group (ongoing since 2014) and music group (ongoing since 2015). A gradual improvement has also been observed in other artistic work within the communi-

1 | Dr. Andrew Azzopardi is a Senior lecturer at the University of Malta. Azzopardi's lecturing and research focus is on inclusive education, sociology, critical pedagogy, disability politics, youth and community studies.

ty, taking place in day centres through own initiatives and collaborations between freelance dance, theatre and music practitioners/facilitators and professionals within the field of disability.

Adaptive Facilitation Model: A Dance Devising Framework

A dance devising process refers to the »acts of making and doing, of creating and performing, and of being an artist and/or interpreter« (Butterworth 2009: 189). The choreographic process explores facilitation as its primary method for the creation of movement material. The documentation of an innovative dance devising model is of major importance to this study, as it attempts to challenge past and present, existing negative conceptions of people with a learning disability, even more so, those who are interested in pursuing dance training and performance at a pre-professional level.

The analysis of the practical research conducted with *Opening Doors* dance collective, intends to conceptualise a framework that structures the dance devising process specific to *Opening Doors* dance collective. The practical research was spread over a period of six weeks in the form of movement workshops during the months of February and March 2016. Ten dance members, both male and female, ages ranging between nineteen to thirty-six formed part of the research, in which I took on the role of facilitator whilst encouraging the dance members to be active participants throughout the explorative process. Jacqueline Smith-Autard's (2002) teaching concepts and frameworks – the Midway Model and Jo Butterworth's (2009) Didactic-Democratic framework model are the theories guiding the analysis of the practical research.

Smith-Autard (2002) offers a theoretical and practical framework for the teaching of dance in education, known as the« art of dance model in education«. This is a valued teaching model which amalgamates features from the educational and professional models of teaching dance. The midway model finds a balance between the extreme concepts of the educational and professional models, yet its distinctiveness »lies in the concept of the art of dance in education contributing towards artistic education, aesthetic education and cultural education« (Smith-Autard 2002: 5). The model identifies three strands – that of creating, performing and apprecia-

ting dance. For the purpose of this work, Smith-Autard's midway model acts as a springboard into gaining an in-depth insight into the practical research held with *Opening Doors* dance members. The midway model is a reference point which guided me to distinguish a differentiated approach that works for dance participants with a learning disability within the context of *Opening Doors*.

Educational	**Midway**	**Professional**
Process	Process + Product	Product
Creativity Imagination Individuality	Creativity Imagination + Knowledge of public artistic conventions Individuality	Knowledge of theatre dance repertoire
Feelings Subjectivity	Feelings + Skill Subjectivity + Objectivity	Skill acquired Objectivity
Principles	Principles + Techniques	Techniques
Open methods	Open + Closed	Closed methods
Creating	THREE STRANDS Composition Performance Appreciation OF DANCES leading to ARTISTIC EDUCATION AESTHETIC EDUCATION CULTURAL EDUCATION	Performing

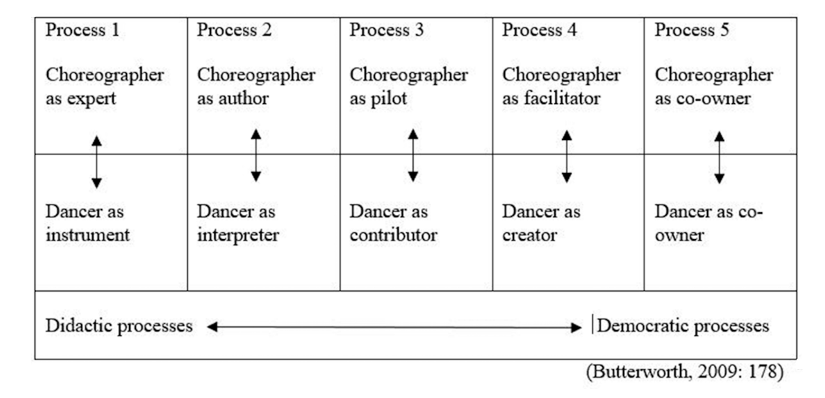
(Smith-Autard. 2002: 27)

Table 1: Features of the art of dance in education model

The midway model features processes that would normally be taught in an educational setting. It draws features from both educational and professional models, placing prominence on composition, appreciation and dance performance. Smith-Autard (2002) makes reference to an educational and professional approach in order to come up with her distinctive model, showing in the centre column how both processes require equal emphasis. Features of her model are acknowledged in order to analyse the practical research, broadening the practice and purpose of several applicable features, which will be explained below.

Butterworth's (2009) Didactic-Democratic spectrum model is a framework that proposes five incisive choreographic processes, which classify difference and distinctions between the choreographer's and participant's roles. The model is not rigid and does not proceed in a horizontal

progression, allowing the dance practitioner to shift from one process to another as required. Through Butterworth's model a selection of processes where identified during practical devising process. The application of both Butterworth's and Smith-Autard's models will be explained through the analysis of the »adaptive facilitation model«.



Process 1	Process 2	Process 3	Process 4	Process 5
Choreographer as expert	Choreographer as author	Choreographer as pilot	Choreographer as facilitator	Choreographer as co-owner
↕	↕	↕	↕	↕
Dancer as instrument	Dancer as interpreter	Dancer as contributor	Dancer as creator	Dancer as co-owner
Didactic processes ←			→	Democratic processes

(Butterworth, 2009: 178)

Table 2: Butterworth's simple Didactic-Democratic Framework Model

Adaptive Facilitation Model

The »adaptive facilitation model« is presented as a dance devising framework for Opening Doors dance collective. The researched choreographic practice revolves around the needs of each individual within the group, their age, learning disability, physical needs and preferred learning style, whilst simultaneously addressing *Opening Doors'* artistic goals. The »adaptive facilitation model« is not rigid in its form, rather it is a structure relevant for this present time, but flexible enough to be altered once again in the future, depending on the involvement of new participants within the group and possible subsequent modifications in the organisation's goals. It acknowledges several factors such as; how the dance devising process is delivered, what learning styles are used, tools for differentiation and processes towards movement creation. The »adaptive facilitation model« can be applied to various settings – it is a model which can be utilized as a framework to devise choreographic work, whilst also being applicable in dance teaching settings. Below is the composition of the »adaptive facilitation model«, with a detailed explanation of each of its seven features.

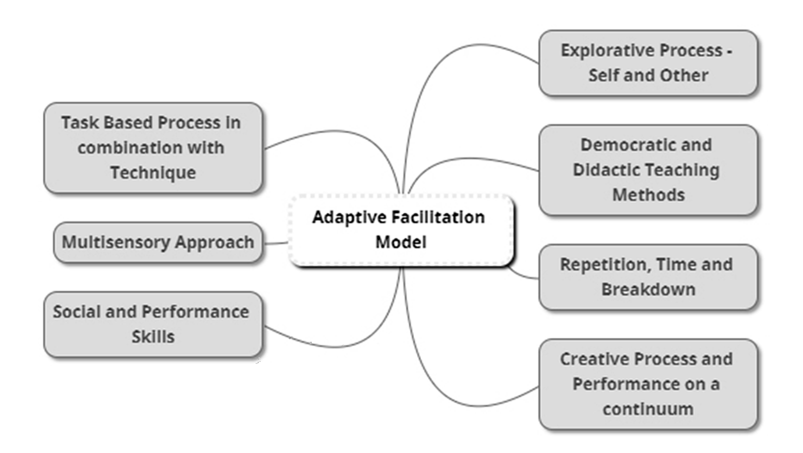


Table 3: Diagram featuring the seven features of the »adaptive facilitation model«

Explorative Process

The explorative process is a means by which the dance participant may engage in self-exploration. It may relate to a discovery phase, in which dance participants express themselves through movement, using their own innovative ways of moving. This allows for one to experience one's own range of movement, which is significant for the individual as it is a time in which one may identify personal movement qualities or a significant style of moving. The dancers are also given the time and space to learn vicariously through observing and interacting with others. This is further explored when working in pairs or in a group, allowing for the development of working relationships, which may be further nourished with trust. Trust is an essential component in this process, often taken for granted in other dance settings. Dancers need to feel safe in their environment, whilst being encouraged to »open up« and share their dance experiences and explorations within the sessions. The development of trust allows for other skills to be learnt, including proximity, touch, sharing of weight and working and moving as a collective. This explorative process is essentially about communication, hence the exploration of body language through creative expression with the self, with others and with the guidance and engagement of the dance practitioner facilitating the process.



Table 4: Dancers engaged in the explorative process. Photo: Jeremy de Maria

Task based process in combination with technique

Rehearsals were based on given tasks or guided improvisations, allowing for the development and/or challenging the dancers' quality of movement vocabulary. This may equip the dancers with various skills, including observation of detail, the maintaining of focus, the ability to lead and follow, the creation of a relationship with space as well as the creation of relationships with others in space. Throughout the guided tasks, prompts or »what if« suggestions, identified by Larry Lavender (2009) were used, challenging dancers to make new discoveries, explorations, investigations whilst also broadening creativity and imagination. This style of prompting allows for the choreographer to make suggestions and possibilities without eliminating or altering the dancers' choices or obliging dancers to use any of the particular suggested outcomes (Lavender in Butterworth and Wieldschut 2009: 77-79). Prompts are used to develop movement material, pushing the dancer to possibly explore further, build, add or elaborate on movement. The development of dance devising through prompts or suggestions is reached through the application of Rudolph Laban's movement analysis, making reference to the interrelation between body (what the body does), space (where the body moves), effort (how the body

performs movement) and relationship (relationships that occur in movement) (Smith-Autard 2010).

Laban's movement principles provide »a rich overview of the scope of movement possibilities« (Hackney 2002: 237). These features can be used for initiating, developing or for describing movement. Through the application of Laban's movement analysis dancers are encouraged to expand their range and quality of movement. The diagram below is a simplified version of Laban's analysis of movement, which covers each element in further detail, providing plausibility for unique ways to developing and combining movement in one's own unique way.

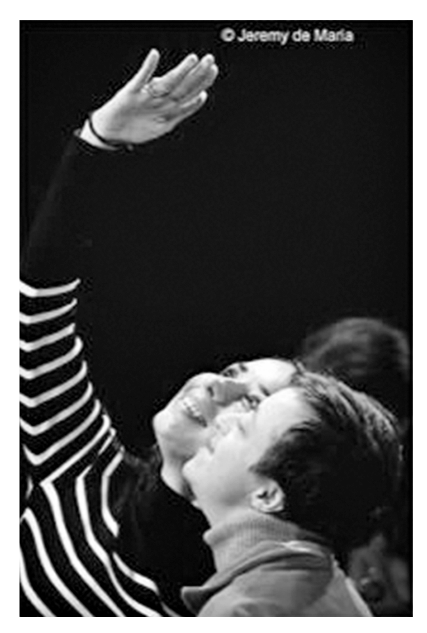


Table 5: Dancers working on a guided-task. Photo: Jeremy de Maria

Laban's principles act as a technique, presenting novel, possibly challenging discoveries, which in turn, can aid the dancers to elaborate their skill, strength and quality of body movement. Technique or technicality of certain movements is considered applicable as it serves purpose, it can be a strengthening tool as well as a method of injury prevention, and an essential element of the »know how« needed to move into and out of movement. Bailey Anderson states that »by teaching and choreographing in principles, all bodies can participate within their own range« (2015: 90). A combination of body movement research and the application of principles offers the possibility for *Opening Doors* dancers to create movement from their own interpretation and embodiment, allowing the dancers to be leaders in the shaping of their own bodies, whilst choosing to apply layers of new movement knowledge and techniques.

Democratic and Didactic Practice

Dance devising methods tend to vary according to the objectives of the dance practitioner leading the rehearsal process, whilst also keeping in mind the needs of the dancers. The movement tasks being presented also makes demands on which approach to facilitating the rehearsal process delivers best. Learning the key language of the dance participants is fundamental to begin with. Rehearsals with *Opening Doors* dance collective were based on a facilitation or guided process in which the dance practitioner usually suggests, shares and guides movement exploration in the form of set tasks, encouraging the development of creativity, imagination and individuality in dancers. Guided discovery and didactic practices are two teaching styles which were evident throughout the practical research. The teaching practice depends on the objective of the choreographic process, which altered from an explorative, guided method, to a more direct, instruction-based approach. For e.g. during the initial stages of the creative process a democratic approach is adopted, allowing the dancers to contribute to the artistic concept, whilst sharing ownership and responsibility of the dance creation. With reference to Hayden-Davies and Whitehead (2010) their definitions of teaching styles describe the role of both the teacher and learner.

Teaching Style	What is it?	Teacher's Role	Learner's Role	Relating to which learning style
Guided discovery/ problem solving – convergent discovery (one outcome)	Allows the learner to beyond the known. Teacher sets task with one outcome based on previously learnt knowlegde. Learners find their own way to achieve the learning outcome.	Guiding	Investigating	Auditroy Kinaesthetic
Command/ didactic/ demonstration	Teacher has all the knowledge, ideas and makes all the decisions – learners are passive.	Instructor	Observing and copying	Visual Kinaesthetic

Table 6: Hayden-Davies & Whitehead Teaching Styles (2010)

Process 3	Process 4	Process 1
Choreographer role: Choreographer as pilot	Choreographer as facilitator	Choreographer as expert
Dancer role: Dancer as contributor	Dancer as creator	Dancer as instrument
Choreographer skills: Initiate concept, able to direct, set and develop tasks through improvisation or imagery, shape the material that ensues.	Provide leadership, negotiate process, intention, concept. Contribute methods to provide stimulus, facilitate process from content generation to macro-structure.	Control of concept, style, content, structure and interpretation. Generation of all material.
Dancer skills: Divergent: replication, content development, content creation (improvisation and responding to tasks).	Divergent: content creation and development (improvisation and responding to tasks).	Convergent: imitation, replication.
Social interaction: Active participation from both parties, interpersonal relationship.	Generally interactive.	Passive but receptive, can be impersonal.
Teaching methods: Leading, guiding.	Nurturing, mentoring.	Authoritarian.
Learning approaches: Respond to tasks, contribute to guided discovery, replicate material from others etc.	Respond to tasks, problem-solve, contribute to guided-discovery, actively participate.	Conform, receive and process instruction.

(Butterworth, 2009: 187-188)

Table 7: Processes 3, 4 and 1 from Butterworth's Didactic-Democratic Framework Model

As represented by Hayden-Davies and Whitehead (2010), guided discovery involves accompanying dancers, making it possible for the investigation of given tasks. As movement is developed, towards the final stages of the devising process a tendency to shift to command style occurs, which structures and moulds movement content to a set choreography. The following processes from Butterworth's Didactic-Democratic model shown above, are identified, listed in a chronological order of how and in what phase of the *Opening Doors* dance devising process these three processes took form:

- Process 3: dancers contributing to the choreographers' concept
- Process 4: dancers collaborating together with the choreographer
- Process 1: dancers as instrument following the direction of the choreographer

The starting point of the dance devising process is clearly a collaborative process – process 3, choreographer as pilot and dancer as contributor. Towards midway of the rehearsal process, process 4 – choreographer as facilitator and dancer as creator ensues, where dancers are actively involved in the creation of the content material. The first two processes described include a democratic approach, where dance devising processes are interative and collaborative, encouraging dancers to share their ideas. A more didactic approach is usually adopted towards the completion of the rehearsal process moving towards performance, whilst still attempting to maintain a democratic direction with explanations following decisions taken. This takes us to Process 1, towards a more didactic method, where responsibility is placed on the dance practitioner as the choreography is finalised. A didactic approach is rather necessary at this stage since the organisation of the performance must be formed in order to be performed, as it gathers all the scattered pieces of the choreographic process, adopting ideas over others, placing the work in an orderly structure, thus moving away from chaos. A collabortive approach allows for both dancers and dance practitioner to work together, allowing ideas and imaginative responses to occur. Such an approach can be described as a two-way learning process, where both dancers and the dance practitioner learn from each other.

Multisensory Approach

The application of a multisensory approach allows for the stimulation of all the senses, ideal for dancers who have different learning needs and styles. Learning is mostly experienced through physical activity, thus becoming hands-on learning through the use of role play, objects, props, textures, visuals, demonstration and sound effects. Fleming's (2006) VARK learning theory identifies various learning styles which can be incorporated within the presentation of tasks, including visual, aural, read/write, kinaesthetic and multimodal VARK's theory of instructional preferences focuses on different ways information is processed (in Sanders 2013: 20). Placing yourself in the learners' position can be a helpful strategy to incorporate new ways of planning and delivering a dance devising task. Using a variety of learning approaches enables dancers to fully comprehend what is expected of them, whilst also awakening and instigating the use of other senses. Various approaches are also required in certain instances. For e.g. visuals teamed with aural learning seem to further support the choreographic concept and its intention. A kinaesthetic approach is also essential, aiding dancers to learn from demonstrations, through reciprocal learning. Dancers are inspired by other dancers during improvised tasks, making choices to borrow, copy, select or expand on the movement they see around them to make it their own.

Repetition, Time, Breakdown and Differentiation

Repetition and breakdown are significant processes within the dance devising process as they allow time for dancers to embody and engage in movement. This way, dancers are given the time and space to understand the process of movement, its intention and overall purpose. Repetition can serve dancers to remember movement or a movement phrase, allowing for the development of a sense of articulation and a focus on the detail. It can also be another strategy of finding innovative ways of moving into and out of movement or exploring a movement task further. Repetition does not take on the same meaning as »practice makes perfect« – an approach used highly in professional dance settings, it is rather based on the reliance of having to investigate a movement further, possibly referring to a build up appraoch. Breakdown of a technical skill also allows for further

exploration, which could include finding alternative ways and means of entering, experiencing and leaving movement. Breaking down tasks is a strategy which dancers can find helpful in the building of their work and processing information. The breakdown of tasks offers clear differentiation opportunities, supporting each dancer's learning. Several approaches to differentiation analysed include:

- By outcome – the same task is set fo all; it is flexible and can be interpreted in different ways to allow students to work at their own level and produce a range of outcomes.
- By pace – students cover the same content and at the same level, but take whatever time they need to complete it. (adapted from Stradling 1991 in Sanders 2013: 63)

Differentiation is finding alternative ways to a set outcome, suiting individual needs and profiles, acknowledging individuality and difference in learning, thus allowing for the practice to be inlcusive in a way that can be accessed by all dancers. Christina Kostoula, an inclusive arts practitioner, explains how in inclusive practice we need to consider:

The deeper syntax of movement, breaking it down for the student, through an internal understanding of the intention behind the movement.

- How students can be facilitated to identify ways to adapt movement to their needs whilst retaining the core aims of the exercise
- How to know/question what we are trying to achieve (making meaning through dance) rather than imposing a certain know-how on people.
- How to identify the core principles of our chosen technique (elements which identify or define a codified style/technique) and be prepared to translate them. (Kostoula in Sanders 2013: 80)

Differentiation relies on Kostoulas' understanding of inclusive practice within dance devising processes. The adaptive facilitation model recognises most of the latter concepts, identifying the experience of dance movement through an embodied approach, where meaning and intention are crucial elements for physical and mental responses. This is further enhanced through a multifaceted approach to delivering and engaging in the choreographic process.

Social and Performance Skills

Commitment and respect towards dancers as well as the facilitator/dance practitioner, are essential elements within the dance collective. Apart from engaging within the dance devising process, dancers are constantly learning how to interact respectfully with one another. The latter social skills are eminent throughout the development of the choreographic process, as dancers get the opportunity to work and engage in movement together. The development of the following interpersonal skills, which are necessary dance performance skills, mutually grow through the embodied experience of the devising process. Such skills might include the development of trust and cooperation, awareness of proximity and boundaries, physical contact, awareness of touch and its quality, being able to listen to others, both verbally and through the body. The development of social skills can be assisted through the facilitation of the choreographic process, which can be referred to as the learning context. Dancers and dance practitioners play an active role in the learning process, as explained through Vygotsky's (1978) theory on social development (Sanders 2013). Vygotsky emphasises how social influences structures learning, thus the shift in roles, where the dance practioner learns from the dancer and the dancers learn from each other, can construct, assist and guide the transmission of both dance performance and social skills. Performance skills include the acquisition of good knowledge of presence, whether on stage whilst performing, or during the choreographic process/rehearsal. This involves moving beyond the body's extremities, moving with personal confidence, engaging in eye contact when necessary and moving on? a clear pathway. Owning the space and developing spatial awareness whilst moving alone or with others exposes an understanding and responsibility of purpose and intention. Being aware of transitions of movements and transitioning from one destination to another are amongst the artistic skills that are explored and acquired within the creative process of devising choreography.

Creating and Performance on a continuum

The process of creation and dance development is a work in progress, further refined towards the preparation for the performance, which we know to be the end product. Both processes of creating and performing work on

a continuum with one another, with one process continuously referring to the other. Artistic development is acquired through the creative process of learning and further explored through rehearsal and performance. These two processes are not necessarily distinct or separate, but one process feeds the other, making this a maturing and growing artistic process for the dancers. This approach motivates the dancer's creativity, preparation, stamina, thus challenging the dancers to explore the dance concept in more depth. Every performance is an opportunity to re-experience and discover new qualities of expression. Re-visiting a work through rehearsal and performance is a chance to express and explore new options and decisions, adding layer upon layer of information and artistic attribution to the choreographic concept.

The described features above are a synthesis of a gathered process which can be described as a framework or tool to dance devising for *Opening doors* dance members. The adaptive facilitation model takes on a holistic perspective to the art of dance, giving dancers the opportunity to experience Smith-Autard's (2002) three processes of the art of dance: creating, performing and appreciating dance. Its flexibility and adaptability allow the model to be modified and utilised within diverse dance settings and dance groups. The model is identified through its collaborative dance approach, allowing dancers with a learning disability to create and share ownership of the making and creating of choreography. The model encourages dancers to be actively involved in the artistic process, emphasising the voice of the dancer.

Such an interactive approach proves to challenge perceptions of learning disabilities, by focusing on the strengths, abilities and possibilities of the individual, rather than identifying the disability or the difficulty. This framework attempts to highlight the dancer's potential, whilst questioning approaches that work best and are suited for the dancers, allowing for the construction of a new body of knowledge. In view of this research, which has been based on one specific group; *Opening Doors* dance collective, the model takes into account how it serves the dancers, through enhancing their potential, creativity and ability. It can also be said that the dancers also serve the model as their contribution clarifies the several misconceptions on people with a learning disability, by bringing to light the personal, specific and originality of each dancer involved within this process. Such an approach can therefore be said to be unlimited to a specific category of dancers, with or without a learning disability.

This research attempts to provide awareness on the needs of young adults with a learning disability in Malta – acknowledging the fact that these young adults have the right to fulfil their aspirations, talents and personal goals. The research also creates awareness of *Opening Doors Association*, one of Malta's few organisations providing an artistic space for people with a learning disability to develop their skills as artists.

Literature

Anderson, Bailey (2015): Using a Principle-Based Method to Support a Disability Aesthetic, *Journal of Dance Education*, 15 (3): 87-90.

Azzopardi, Andrew (ed.) (2010): The Disability Movement in the Making (and Inclusive Education), in Azzopardi, Andrew (ed.): *Making Sense of Inclusive Education: where everyone belongs,* Saarbrücken: VDM Verlag: Dr. Muller.

Butterworth, Joanne (2009): Too many cooks?, in: Butterworth, Joanne/ Wieldschut, Liesbeth (eds): *Contemporary Choreography*: A Critical Reade, London: Routledge, pp. 177-194.

Camilleri, Joseph (2006): *The Genesis of Disability Studies in Malta: from a colonial past to an independent future?* Keynote speech delivered at the Disability Studies Conference in Lancaster.

Camilleri, Joseph and Callus Marie-Anne (2001): Out of the Cellars, Disability, Politics and the Struggles for Change: The Maltese Experience, in Barton, Len (2001): *Disability, Politics and the Struggle for Change,* London: David Fulton Publishers, pp. 79-92.

Hackney, Peggy (2002): *Making Connections: Total Body Integration through Bartenieff Fundamentals,* London & NY: Routledge.

Kostoula, Christina (2013): Inclusive Dance Practice: Barriers to Learning, in: Sanders, Lorna (ed.): *Dance Teaching and Learning: Shaping Practice,* 2nd ed., London: Youth Dance England, pp. 14-24.

Lavender, Larry (2009): Facilitating the choreographic process, in: Butterworth, Jo/Wieldschut, Liesbeth (eds.): *Contemporary Choreography: A Critical Reade,* London & NY: Routledge, pp. 71-89.

Sanders, Lorna (2013): Learning Theories (part 1): Overview, in: Sanders, Lorna (ed.): *Dance Teaching and Learning: Shaping Practice,* 2nd ed. London: Youth Dance England, pp. 14-24.

Sanders, Lorna (2013): Session Planning (part 1): Breaking Individual Tasks, in Sanders, Lorna (ed.): *Dance Teaching and Learning: Shaping Practice*, 2nd ed., London: Youth Dance England, pp. 57-65.

Smith-Autard, Jacqueline (2002): *The Art of Dance in Education*, 2nd ed., London: A & C Black.

Smith-Autard, Jacqueline (2010): *Dance Composition*, 6th ed., London: Bloomsbury.

Stiker, Jacques-Henri (1999): *A History of Disability*. USA: University of Michigan Press.

Tomkins, Alysoun (2013): Teaching Styles, in: Sanders, Lorna (ed.): *Dance Teaching and Learning: Shaping Practice*, 2nd ed., London: Youth Dance England, pp. 35-4.

Inklusive Tanzerfahrungen als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung

Maria Dinold

Einleitung

Positive und motivierende Tanzerfahrungen in einem inklusiven Kontext beruhen auf den pädagogischen Fähigkeiten der Lehrenden (Dinold/Zitomer 2015: 45-50). Erfahrungen aus Unterricht, Bühne und Forschung haben gezeigt, dass eine inklusive Tanzpädagogik das Potenzial hat, zur Verbesserung der Lebensqualität von Menschen mit Behinderung beizutragen, und auch ähnlicher Nutzen für Teilnehmende ohne Behinderung daraus gezogen werden kann.

Einige Studien und/oder Beiträge bestätigen die Rolle von Tanz als Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Schüler*innen, wobei Selbstwirksamkeit, Selbstwert, Autonomie, Kognition etc. gemeint sind, in anderen wird tänzerisch-kreative Bewegung als Medium für (interkulturelle) Bildung und Sozialisation oder als Ort ästhetischer Erfahrungen genannt (Reichel 2016; Behrens 2012; Bäcker 2008; Jansen 2012; Fleischle-Braun 2012). Der Aspekt von unterschiedlichen Fähigkeiten bis hin zu Behinderung wird dabei aber kaum oder gar nicht berücksichtigt.

Forschungsbeiträge über Tanzen im inklusiven Kontext richten ihre Aufmerksamkeit auf methodisch-didaktische Perspektiven und Konzepte, die einerseits wichtige Einflussfaktoren auf die Persönlichkeitsentwicklung identifizieren (Dinold 2000; Brunnett, 2010) oder andererseits Gelingensbedingungen und Leitungsanforderungen beschreiben (Quinten, 2014). Als oberste Zielorientierung verstehen die meisten Autor*innen, eine freudvolle, sichere und adäquat fordernde Teilhabe für alle Tanzenden zu gewährleisten (Stran/Hardin 2002: 33-35).

Die Absicht dieses Beitrags ist es, Einblicke in eine partizipative Forschung zu geben. Es wurden (ausgewählte) Tänzer*innen des Kultur- und Bildungsvereins *Ich bin O.K.*[1] Wien – mit und ohne mentaler Beeinträchtigung – befragt, um zu erfahren, wie sie selbst bzw. nahestehende Bezugspersonen ihre Entwicklung einschätzen. Die Haupt-Fragestellung betraf dabei die Bewertung des Einflusses von regelmäßigem Tanzunterricht im inklusiven Kontext auf ihre Persönlichkeitsentwicklung. Weitere Fragen erforschten die Selbst- und Fremdeinschätzung des tänzerisch-künstlerischen Könnens und die Möglichkeiten der Übertragung dieser Fertigkeiten auf Adaptionsfähigkeiten im Alltag.

Begründungszusammenhang

Die Heranbildung der individuellen Identität sowie die Wahrnehmung der Strukturen von Raum und Zeit beim Tanzen, die sich auf die Orientierung in Raum und Zeit im täglichen Leben der beteiligten Personen auswirken, wurden bei einer früheren Untersuchung unter anderen Faktoren hervorgehoben (Dinold 2008). Es wurde dafür auf das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erikson (1998) zurückgegriffen, nach dem die Phase der Identitätsbildung (in der Adoleszenz) eine sehr entscheidende Lebensphase darstellt. Identität entsteht in dieser Phase durch die Zuversicht, dass Selbst- und Fremdwahrnehmung ungefähr übereinstimmen – und somit die relevanten Entwicklungsaufgaben bewältigt werden. Tänzerische Erfahrungen können daher u.a. zur Verbesserung von Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Alltagsbewältigung beitragen – was in einigen Konzepten der Tanztherapie absichtsvoll genutzt wird (Willke 2007).

Beruhend auf der Annahme, dass Tanzerfahrungen im inklusiven Kontext – also durch gegenseitig bestätigte Gelingenserfahrungen – zur Verbesserung der Lebensqualität und Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung beitragen können, wurde die Forschungsfrage gestellt: Können Tanz und kreatives Bewegen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Tänzer*innen mit und ohne Behinderung positiven Einfluss nehmen?

Die mit einer qualitativen Forschungsmethode erstellte explorative Studie versuchte, ein Bild über das (selbst- sowie fremdeingeschätzte)

1 | www.ichbinok.at; siehe auch Text von Helga Neira.

Ausmaß von Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und selbst wahrgenommener Zufriedenheit in Bezug auf den Level des tänzerischen Könnens, der Mobilität, der Unabhängigkeit, der soziale Beziehungen und der Bewältigung bzw. den Transfer ins Alltagsleben zu zeichnen.

Methode

Es wurden elf Tänzer*innen – sechs mit, fünf ohne Down Syndrom (DS), im Alter zwischen 19 und 32 Jahren, Durchschnitt: 24,6 Jahre, alle Mitglieder des Vereins *Ich bin O.K.* – mit semistrukturierten narrativen Interviews befragt, im Fall der Teilnehmenden mit DS zusammen mit einem Elternteil (Durchführung in familiärem Umfeld). Die Einschlusskriterien der zu Befragenden waren eine regelmäßige Teilnahme am Tanzprogramm seit mehr als zwei Jahren und ihre gemischte Aktivität in ihrem Alltag – z.B. Arbeit, Schule oder berufliche Tätigkeit im Tanzbereich.

Die Datenerhebung wurde bei den Interviews ergänzt durch Beantwortung der individuellen Eigenwahrnehmung/Einschätzung (auf psychischer und sozialer Ebene) mit Hilfe einer Smiley-Skala:[2]

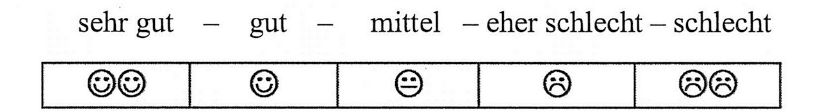


Abb. 1: Smiley Skala.jpg

Dieses Verfahren wurde auch bei der Fremdwahrnehmung (durch Eltern bzw. durch die Aussage wie der/die Interviewte glaubt, dass er/sie von anderen eingeschätzt wird) angewendet. Die Interviews wurden mit Tonbandaufzeichnung festgehalten und wörtlich transkribiert. Die Auswertung erfolgte nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012) entsprechend den Kategorien des Interviewleitfadens.

2 | Ein Smiley wird oft verwendet, um eine bestimmte Emotion wiederzugeben oder sie zu verdeutlichen. Ein Beispiel für Eignung solcher Skalen für Kinder und Jugendliche findet sich unter https://d-nb.info/1020000953/34 (Jurkschat 2009: 10). Die Bestätigung der Eignung eine 5-teiligen Smiley-Skala gibt es auch bei Jäger (2004) unter https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1026/0012-1924.50.1.31

Der *Interviewleitfaden* stellte folgende Haupt-Fragen:

I. Biographische Daten

- Alter, Geschlecht, Lebenssituation (Schule, Arbeit, Wohnen, Familie etc.), Organisatorische Bedingungen (Zeit, Finanzen, Unterstützung, Transporte etc.)

II. Motivation/Motive

- Warum bist du bei *Ich bin O.K.* (schon so lange) dabei?
- Was gefällt dir beim Tanzen bei *Ich bin O.K.*
- Wie wichtig ist Tanzen in deinem Leben?
- Was ist für dich manchmal schwierig?

III. Motorisch-künstlerischer Bereich

- Geht es dir um bestimmte Tanzstile/Techniken?
- Macht es dir Spaß komplizierte Bewegungen/Schrittabfolgen zu lernen?
- Was kannst du besonders gut?
- Wie fühlst du dich am Ende eines Trainings?
- Wie geht es dir am nächsten Tag? Hält dieses Gefühl an?

IV. A) Eigenwahrnehmung – psychischer Bereich:

- Wie schätzt du dich selbst beim Tanzen ein?

	sehr gut	gut	mittel	eher schlecht	schlecht
Wie ist dein Können beim Tanzen?	☺☺	☺	😐	☹	☹☹
Wie zufrieden bist du mit deinem Können?	☺☺	☺	😐	☹	☹☹
Wie gut ist deine Verbesserung in der Tanztechnik?	☺☺	☺	😐	☹	☹☹
Wie sicher fühlst du dich in der Gruppe?	☺☺	☺	😐	☹	☹☹
Kann sich die Gruppe auf dich verlassen?	☺☺	☺	😐	☹	☹☹

Abb. 2: Eigenwahrnehmung – psychischer Bereich

V. B) Fremdwahrnehmung – psychischer Bereich: Wie schätzen dich andere ein? (Bezugsperson fragen!)[3]

	sehr gut	gut	mittel	eher schlecht	schlecht
Wie schätzt du XYs Können beim Tanzen ein?	☺☺	☺	😐	☹	☹☹
Wie zufrieden erscheint XY mit seinem/ihren Können?	☺☺	☺	😐	☹	☹☹
Wie gut ist seine/ihre Verbesserung in der (Tanz-)Technik?	☺☺	☺	😐	☹	☹☹
Wie sicher fühlt sich XY in der Gruppe?	☺☺	☺	😐	☹	☹☹
Kann sich die Gruppe auf XY verlassen?	☺☺	☺	😐	☹	☹☹

Abb. 3: Fremdwahrnehmung – psychischer Bereich

VI. Eigenwahrnehmung – sozio-psychologischer Bereich

- Wie merkst du ob und wie dich die Gruppe akzeptiert?
- Welche Rolle übernimmst du in der Gruppe?
- Wie geht es dir mit Konflikten in der Gruppe?
- Wie findest du die Zusammenarbeit mit den Tänzer*innen der Gruppe mit bzw. mit denen ohne Behinderung? Gibt es da Unterschiede?
- Wie ist dein Kontakt zum anderen Geschlecht?
- Hast du auch außerhalb der Tanzeinheiten Kontakt mit den anderen Tänzer*innen? Wenn ja, welche?

VII. A) Alltagstransfer – Selbsteinschätzung

- Kannst du in deinem Alltag Erfahrungen aus den Tanzeinheiten bei »*Ich bin O.K.* anwenden? Glaubst du, helfen sie dir bzgl. Mobilität, Beweglichkeit?, sportlichem Bewegen, Ausdauer? Arbeitstätigkeiten, Geschicklichkeit? Sprechen, Lesen, Schreiben? Umgangsformen mit Mitarbeiter*innen, Mitschüler*innen, Familie? Kennenlernen einer neuen Person? Anerkennung in deiner peer-group? selbstbewusstem Auftreten? Zufriedenheit, Wohlbefinden?
- Wie sind dir vereinbarte Regeln bewusst und kannst du sie einhalten?
- Wie kannst du über deine Gefühle sprechen?

VIII. B) Alltagstransfer – Fremdeinschätzung (durch Bezugsperson)

- Kann XY in seinem/ihren Alltag Erfahrungen aus den Tanzeinheiten bei »*Ich bin O.K.* anwenden? Glaubst du, helfen sie ihm/ihr bzgl.

3 | Das war für gewöhnlich der die Befragten begleitende Elternteil der Tänzer*innen mit DS bzw. Auskünfte von Peer Group Mitgliedern der Tänzer*innen ohne DS.

Mobilität, Beweglichkeit? sportlichem Bewegen, Ausdauer? Arbeitstätigkeiten, Geschicklichkeit? Sprechen, Lesen, Schreiben? Umgangsformen mit Mitarbeiter*innen, Mitschüler*innen, Familie? Kennenlernen einer neuen Person? Anerkennung in deiner peergroup? selbstbewusstem Auftreten? Zufriedenheit, Wohlbefinden?
- Wie sind ihm/ihr vereinbarte Regeln bewusst und kann sie einhalten?
- Wie kann er/sie über seine/ihre Gefühle sprechen?

Auswertung

Die wörtlich transkribierten Interviews wurden hinsichtlich der im Leitfaden schon vorab festgelegten Kriterien nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012) händisch analysiert. Dazu wurden die Aussagen in reduzierter Form in eine Tabelle mit Namen und Kategorien farblich gekennzeichnet eingetragen. Mit Ausnahme der Bereiche IV A (Eigenwahrnehmung) und IV B (Fremdwahrnehmung) im psychischen Bereich – dazu wurde eine einfache Häufigkeitszählung angewendet – wurden die als typisch erfassten Antworten innerhalb der Gruppen (mit und ohne DS) und dann vergleichend festgehalten. Eine kleine Auswahl davon wird in Ergebnissen dokumentiert.

Ergebnisse

Wie erwähnt, wurde die Anzahl der Nennungen der Werte der Selbsteinschätzung (Smiley-Skala) als eine der wichtigen Kategorien angesehen. Es gab dabei (fast einheitlich) eine hohe Selbstbewertung hinsichtlich des Eigenkönnens innerhalb der Tänzer*innen mit DS, aber eine unterschiedliche Selbsteinschätzung der Teilnehmer*innen ohne Behinderung. Diese und weitere Wertungen zu Zufriedenheit und Einschätzung der persönlichen Technikverbesserung sind in Tabelle 1 und 2 ersichtlich.

Alle Befragten mit DS schätzten ihr tänzerisches Können als sehr gut ein, während es bei der Gruppe der Tänzer*innen ohne DS nur eine Person so gut bewertete. Allerding zeigte sich Übereinstimmung (Einschätzungswert »sehr gut«) hinsichtlich des Vertrauens der (fähigkeitsgemischten) Gruppe auf die Person – je dreimal angekreuzt.

Wie ist dein Können beim Tanzen?	☺☺ 5x	☺ 1x	😐	☹	☹☹
Wie zufrieden bist du mit deinem Können?	☺☺ 2x	☺ 3x	😐 1x	☹	☹☹
Wie gut ist deine Verbesserung in der (Tanz-)Technik?	☺☺ 3x	☺ 2x	😐 1x	☹	☹☹
Wie sicher fühlst du dich in der Gruppe?	☺☺ 1x	☺ 1x	😐 3x	☹ 1x	☹☹
Kann sich die Gruppe auf dich verlassen?	☺☺ 3x	☺ 2x	😐 1x	☹	☹☹

Abb. 4: Eigenwahrnehmung TN mit DS

Wie ist dein Können beim Tanzen?	☺☺ 1x	☺ 3x	😐 1x	☹	☹☹
Wie zufrieden bist du mit deinem Können?	☺☺ 0x	☺ 1x	😐 3x	☹ 1x	☹☹
Wie gut ist deine Verbesserung in der (Tanz-)Technik?	☺☺ 2x	☺ 1x	😐 1x	☹ 1x	☹☹
Wie sicher fühlst du dich in der Gruppe?	☺☺ 2x	☺ 2x	😐	☹ 1x	☹☹
Kann sich die Gruppe auf dich verlassen?	☺☺ 3x	☺ 2x	😐	☹	☹☹

Abb. 5: Eigenwahrnehmung TN ohne DS

Bei vergleichender Betrachtung von Eigen- und Fremdwahrnehmung im psychischen Bereich konnte bei den Teilnehmer*innen mit DS eine hohe Übereinstimmung zwischen der eigenen Einschätzung und der der Bezugspersonen festgestellt werden. In der Gruppe der Tänzer*innen ohne DS wurden ebenso kongruenten Ergebnisse angekreuzt, wobei es als limitierend anzusehen ist, dass die Befragten ja nicht von realen Personen beurteilt wurden, sondern nur angaben, wie sie glauben, dass andere Personen sie einschätzen.

Als eine Auswahl der weiteren Ergebnisse sollen hier Zitate aus den Bereichen II (Motive) und VI (Alltagstransfer) erwähnt werden.[4]

II. a) Motive der Teilnehmer*innen mit DS

Übereinstimmend antworteten alle Befragten, dass Tanz ihnen Freude und Spaß macht und sie es als Teil ihres Lebens betrachten:

P1 (Cara): [...] weil tanzen ist meine Leidenschaft und kann ich auch einfach mal tanzen, was ich für Gefühle habe. Dann zeigst du bei dem Publikum die Gefühle!

P4 (Franz): [...] weil tanzen ist ein Zeichen von mir und gut ist; weil es Spaß macht, weil ich liebe tanzen und Leute präsentieren [] Tanzen ist mein Zeichen [] Zeichen für das, diese Kunst.

4 | Alle Namen geändert.

P6 (Marc): … weil mir das Tanzen Spaß macht, weil ich mir vorstelle, dass ich mich mehr bewegen möchte, dass ich meine Figur ein bisschen weg kriege und so. Dass mir das Tanzen auch ein bisschen Freude bereitet. Dass man aus sich heraus gehen kann. Dass man nicht immer im Alltag ist.

II. b) Motive der Teilnehmer*innen ohne DS

Auch sie lieben Spaß, schätzen das entstehende Zusammengehörigkeitsgefühl, die Offenheit und Direktheit aller Tanzenden, woraus rasch ein Gruppengefühl entsteht.

P9 (Karl): Was mir besonders gut am Tanzen gefällt? mh [] ist, dass es mir einfach wahnsinnig viel Spaß macht. Es macht mir Spaß, dass ich mich bewegen kann, dass ich eine gewisse Kontrolle über meinen Körper habe, dass aber doch auch die Musik einen gewissen Einfluss spielt – und Musik ist immer was Schönes, was immer doch die Emotionen berührt und ergreifen sollte, auch egal auf welche Art und Weise.

P10 (Melli): [] und dort zählt einfach die Gruppe so, diese Gemeinschaft das ist so schön einfach; du kommst rein und jeder fragt mal wer du bist, wie du heißt, dann wirst du mal fest umarmt und es ist so körperlich das alles und also das ist einfach vom menschlichen her so fein und so besonders auch.

Aus diesen Zitaten lässt sich die gemeinsame Erfahrung von Spaß, Freude und Zusammengehörigkeit als übergreifendes Motiv herauslesen.

VI. a) Alltagstransfer Selbsteinschätzung von Teilnehmer*innen mit DS

In den meisten der angefragten Bereiche gab es dazu positive Selbsteinschätzung. Die am häufigsten erwähnten Auswirkungen waren Anerkennung durch ihre Peer Group, bessere Ausdauer und Geschicklichkeit bei der Arbeit, die Fähigkeit, Gefühle auszudrücken sowie leichte Verbesserung des Sprachausdrucks.

P7 (Ella): Samed hat auch das Mikrofon in der Hand gehabt, hat zu mir gesagt: Ella du bist ein cooler Tänzer! Du hast gut getanzt, und ich mag dich, mein Schatz.

P5 (Max): [] das nützt mir auf jeden Fall. Ich habe auch schon durch *Ich bin O.K.* andere Menschen kennen gelernt. Da gibt es sehr viele Leute die mich kennen lernen wollen, wegen künstlerischen Sachen und so alles.

VI. b) Alltagstransfer Selbsteinschätzung von Teilnehmer*innen ohne DS

Auch die Gruppe der nichtbehinderten Tänzer*innen berichtete über positive Transfers in ihren Alltag. Es wurde am häufigsten erwähnt, dass die Teilnahme an diesen inklusiv geführten Tanzeinheiten bei ihnen zu leicht verbessertem Bewusstsein und Achtsamkeit über die Verwendung der Sprache führt. Der Umgang mit Behinderung verändere sich, die Anerkennung dieser Arbeit durch Kollegen erstaunte sie und sie bemerkten die Möglichkeit des Ausdrucks von Gefühlen in mehr direkter Weise. Nicht so großen Einfluss hatte diese Mitarbeit auf Mobilität, Ausdauer und physische Bereiche.

P11 (Max): [] auf das Sprechen vielleicht. Man sagt so einfach Dinge, wie: »Das ist ja voll behindert«. Das ändert sich schon. Zwar nicht ganz so schnell, weil man hat es ja über Jahre lang gemacht, dass man solche Wörter verwendet. Wenn man einen homosexuellen Freund hat, dass man aufhört zu sagen: »Wow, das ist ja nur schwul« oder solche Dinge einfach.

P7 (Kim): Wenn man merkt, die Übung hat jetzt grad überhaupt nicht funktioniert, wie mache ich jetzt weiter? Da war es auch so, dass mein Selbstbewusstsein am Anfang geschrumpft ist, bevor es gewachsen ist.

Diskussion

Zusammenfassend kann über die schon im Jahr 2015 durchgeführte Studie positiv berichtet werden. Trotz manchmal etwas schwieriger Situationen bei den Interviews (tlw. geringe sprachliche Ausdrucksfähigkeiten, mögliche Einflussnahme durch Eltern) waren die Angehörigen der befragten Personen mit DS erfreut, dass man sich für die doch nicht selbstverständlichen Kompetenzen ihrer Kinder interessierte. Für die Gruppe der nichtbehinderten Beteiligten gab sie Anlass, über ihre Tätigkeit, Einstellungen und Haltungen zu reflektieren und auch dessen Nutzen und Wert einzuschätzen. Der Großteil der in diesem (und auch in der

praktischen Umsetzung) involvierten Projekt Beteiligten war als Tanzstudent*in oder Tanzlehrer*in tätig. Man bekam den Eindruck, dass sie diese Arbeit unterstützten, weil sie das Gefühl bekommen, etwas Wertvolles zu tun – sodass sie zu sozialer und kultureller Inklusion beitragen!

Aus den übereinstimmenden Antworten zwischen Selbst und Fremdeinschätzung in den physischen, psychischen sowie psycho-sozialen Bereichen (Smiley-Skalen) lässt sich schlussfolgern, dass alle Teilnehmer*innen hohe identitätsbildende Werte aus der tänzerischen Arbeit mitnahmen. Die hier vorrangig beachtete Beantwortung der Motive, die hohe Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten sowie die bestätigte Übertragung auf das Alltagsleben zeigten also positive Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Befragten. Der Schluss auf positiven Einfluss auf Alltag und Selbstwirksamkeit in beiden Gruppen erscheint deshalb zulässig, weil fast alle der Befragten angaben, in einer beruflichen oder schulischen Aktivität tätig zu sein, in der sie mit ihren Kompetenzen zufrieden sind und der sie ihren Fähigkeiten entsprechend gewachsen sind.

Zusammenfassung

Die Zielsetzungen der inklusiven Tanzpraxis und deren Erforschung sind die persönlich befriedigende und entwicklungsförderliche Beteiligung aller am kulturellen, beruflichen und sozialen Leben. Der Erfolg dieser Anliegen liegt wohl an immerwährender Reflexion, Überprüfung und Weiterentwicklung dieser Praxis und der überzeugenden Umsetzung im engagierten Team unter Einbezug des familiären Umfeldes. Es gibt nicht oft Gelegenheit und Anreize pädagogisch wertvolle Konzepte des Tanzunterrichts im inklusiven oder spezialisierten Kontext wissenschaftlich zu überprüfen. Weitere Forschung wäre notwendig, um Anerkennung und Zutrauen zu entwickeln, dass Menschen mit jeweils individuellen Fähigkeiten gleichwertige Leistungen erbringen können und diese körperlichen und kreativen Tätigkeiten zur eigenen und sozialen Weiterentwicklung im gesellschaftlichen und kulturellen System beitragen können.

Literatur

Bäcker, Marianne (2008): Tanz bildet!? Zum tanzpädagogischen Diskurs im Bildungs- und Ausbildungskontext, in: Fleischle-Braun, Claudia/Stabel, Ralf (Hg.): *Tanzforschung & Tanzausbildung*, Berlin: Henschel, S. 161-175.

Behrens, Claudia (2012): »Innere Welten rekonstruieren«. Empirische Studien zum Aspekt der Selbstwerterhaltung beim Tanzen und Gestalten, in: Behrens, Claudia/Burkhard, Helga/Fleischle-Braun, Claudia/Obermaier, Krystyna (Hg.): *Tanzerfahrung und Welterkenntnis*, Leipzig: Henschel, S. 193-205.

Brunnett, Sabine (2010): *Musik und Tanz für ALLE. Integrative und inklusive Konzepte der Musik- und Tanzpädagogik mit erwachsenen Menschen mit Behinderung*. Online unter http://bidok.uibk.ac.at/library/brunnett-musik-dipl.html [23.04.2018]

Dinold, Maria (2000): *Tanz und kreative Bewegung als lebenslange Entwicklungsförderung für Menschen mit und ohne Behinderung. Ein Beitrag zur Integrationsforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik – Entwicklungsförderung zwischen Pädagogik und Therapie*. Unveröff. Dissertation, Universität Wien.

Dinold, Maria (2008): Inklusive Tanzpädagogik. Tanzen und kreatives Bewegen im vor-, außer- und schulischen Kontext mit heterogenen Zielgruppen, in: Fleischle-Braun, Claudia/Stabel, Ralf (Hg.). *Tanzforschung & Tanzausbildung*, Leipzig: Henschel, S. 318-326.

Dinold, Maria (2016): Benefits of and Recommendations for Inclusive Dance Experience. *European Journal of Adapted Physical Activity 9 (Supp.)*, S. 90.

Dinold, Maria/Zitomer, Michelle (2015): Creating Opportunities for All in Inclusive Dance, in: *Palaestra*, 29 (4), S. 45-50.

Erikson, Erik H. (1998[17]): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze übersetzt von Käte Hügel*. 17. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Feuser, Georg (1996): Thesen zu: *»Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)«* Online unter http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesen.html#idm2301104 [15.02.2018]

Feuser, Georg (2001). Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* Jg. 24, Nr. 2, S. 25-29.

Fleischle-Braun, Claudia (2012): Tanz als Wissenskultur? Ästhetische Erfahrungen beim Erlernen einer fremden Tanzkultur, in: Behrens, Claudia/Burkhard, Helga/Fleischle-Braun, Claudia/Obermaier, Krystyna (Hg.), *Tanzerfahrung und Welterkenntnis*, Leipzig: Henschel, S. 240-250.

Jäger, Ruth (2004): Konstruktion einer Ratingskala mit Smilies als symbolische Marken, in: *Diagnostica* Jg. 50, Nr. 1, S. 31-38. Online unter https://doi.org/10.1026/0012-1924.50.1.31. [24.04. 2018].

Jansen, Petra (2012): Tanz und Kognition. in: Behrens, Claudia/Burkhard, Helga/Fleischle-Braun, Claudia/Obermaier, Krystyna (Hg.): *Tanzerfahrung und Welterkenntnis*, Leipzig: Henschel, S. 185-192.

Jurkschat, Britta, M. (2009): *Empfindlichkeitstestung von Kindern und Jugendlichen in der ersten Phase einer kieferorthopädischen Behandlung*. Dissertation an der Medizinischen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Online unter https://d-nb.info/1020000953/34 [24.04.2018].

Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.

Quinten, Susanne (2014): *Fähigkeitsgemischtes Tanzensemble sucht Leitung – Kompetenzprofil zur Förderung des sozialen Miteinander*. Online unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/247/238 [07.03. 2018]

Reichel, Isolde, C. (2016): *Persönlichkeitsentwicklung durch Tanz. Pädagogische Postulate und ihre Bedeutung für die Unterrichtspraxis*, Wels: Selbstverlag. Online unter http://biblio.unibe.ch/download/eldiss/16reichel_ic.pdf [23.04.2018]

Stran, Margaret/Hardin, Brent (2002): Teaching dance to children with ambulatory disabilities, in: *Teaching Elementary Physical Education*, 13 (5), S. 33-35.

Willke, Elke (2007): *Tanztherapie Theoretische Kontexte – praktische Interventionen, Bern*: Huber.

Tanz im Kontext Migrationsgesellschaft

İlkay Doğan

Das Interesse an kultureller Bildung als Medium in der Auseinandersetzung im Kontext Migration ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Viele Menschen, die in Deutschland aufwachsen und einen sogenannten Migrationshintergrund haben, werden als *fremd* bzw. nicht-deutsch marginalisiert – ihre Zugehörigkeit wird in Frage gestellt. Oder sie werden als defizitär wahrgenommen – häufig umschrieben als zwischen *zwei Kulturen lebend*. Nicht selten wird ihnen dabei ein Kulturkonflikt unterstellt. Eine Annahme, die auf der Vorstellung beruht, man sei einer Kultur bzw. Kulturen regelrecht ausgesetzt. Sich vermeintlich widersprechende Erwartungen aus unterschiedlichen Kulturen werden bis hin zum Risiko einer Persönlichkeitsstörung gewertet (Mecheril 2003: 10). Um der Gefahr von kultureller Stereotypisierung und Reduktion zu entgehen, möchte ich in diesem Artikel näher auf Mecherils natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeiten eingehen. Seine Grundannahme von sogenannten Zugehörigkeitskontexten – sich also gleichzeitig mehreren kulturellen Kontexten zugehörig fühlen zu können – erlaubt eine Annäherung an Zusammenhänge, in denen sich Individuen als Gleiche unter Gleichen erfahren, in denen sie Handlungsmächtigkeit einbringen und denen sie auf vielfältige Weise verbunden sein können (Mecheril 2003: 25).

Innerhalb der kulturellen Bildung bietet besonders Tanz einen großen Freiraum, um Kreativität frei zu entfalten. Um Zugehörigkeitsordnungen in Tanzsettings untersuchen zu können, erfolgt mein Forschungsvorhaben innerhalb eines Tanzprojektes, das an einer Bochumer Gesamtschule durchgeführt wurde. Durch Tanz entstehen Erfahrungen über den Körper. Auf theoretischer Ebene bietet sich dafür das Leib-Körper-fundierte Identitätsmodell von Gugutzer an, das auf die Bedeutung von Leib und Körper für die Identitätsentwicklung verweist (2002: 14). Gugutzer be-

zieht sich sowohl auf den Körper als auch auf das leibliche Wesen als Identifikationsmerkmal. In seinem Leib-Körper-fundierten Identitätsmodell stellt er dar, dass vielfältige Einflüsse (Denken/Sprache, Andere und Gesellschaft/Kultur) auf das Individuum einwirken, wobei Leib und Körper als Ausgangs- und Mittelpunkt der Identitätsentwicklung stehen.

Tänze der Moderne

Die Tänze der zeitgenössischen Moderne haben sich über viele Jahrhunderte entwickelt und können als kulturelle Hybride bezeichnet werden. In den urbanen Metropolen Europas haben sich die Tänze latein- und afro-amerikanischen Ursprungs – etwa Mambo, Salsa, Breakdance oder HipHop – rasant verbreitet. All diese Tänze sind ein Spiel mit Körper- und Bewegungspraxis, mit Geschlechtercodes, mit Gesten und außereuropäischen Bewegungsrhythmen (Klein 2010: 132ff.). Diese Hybridisierung zeigt sich sehr deutlich bei zeitgenössischen Kompanien, die wie ein Abbild globaler Lebensweisen erscheinen (Alarcón 2011: 66). Der moderne Tanz ist stark beeinflusst durch andere Philosophien und Körper-Praktiken, etwa durch den Sufismus, Zen-Buddhismus, Yoga und andere asiatische Sportarten oder afrikanische Tänze. Durch die Globalisierung und Massenmigration wird dieses Phänomen der vielfältigen Körper, Ausdrucksweisen und Tanztechniken noch deutlicher (ebd.: 67ff Alarcón 2011).

Aus der Studie des Deutschen Jugendinstituts (2012: 3) »Medien, Kultur und Sport bei jungen Menschen« (MediKuS) geht die Bedeutung außerschulischer kultureller Angebote für Jugendliche hervor. Tanzen wird neben Musizieren und Malen/Zeichnen als eine der subjektiv wichtigsten Aktivitäten genannt. Popkulturelle Varianten wie HipHop, Breakdance und Video-Clip-Dancing können hierunter ebenfalls gefasst werden. Aufgrund des exponierten Stellenwertes von Tanz, insbesondere bei Jugendlichen, sind eigens darauf ausgerichtete Bildungskonzepte entstanden. Ein breites Angebot an verschiedenen Tanzsettings bietet sich ideal dazu an, unterschiedliche Zugehörigkeitskonzepte und Identitätskonstruktionen zu erproben.

Mein Dissertationsvorhaben an der Ruhr-Universität Bochum hat es sich zum Ziel gesetzt, die Identitätskonstruktionen von Schüler*innen in Tanzsettings zu untersuchen. An einer Gesamtschule in Bochum

Werne förderte das Programm ChanceTanz[1] verschiedene Tanzprojekte. Die Schule liegt in einem Stadtteil von Bochum, in dem der Anteil von Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund sehr hoch ist. Schüler*innen und Student*innen wurden durch zwei professionelle Choreographen in zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren für jeweils vier Monate begleitet. Für die Präsentationen am Ende der Projekte arbeiteten die Choreographen geeignete Dramaturgien gemeinsam mit den Schüler*innen und den Studierenden aus, wobei die Bewegungserfahrungen der Teilnehmenden als wesentlicher Bestandteil in die Choreographien einfließen.

Als Einstieg in das Feld führte ich zunächst explorative teilnehmende Beobachtungen und Interviews durch. Dies diente zur Präzisierung der Fragestellung (Legewie 1995: 192). Anschließend wurden in der gleichen Schule im darauf folgenden Jahr im gleichen Tanzprojekt teilnehmende Beobachtungen und leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Die Beobachtungen sollten dazu beitragen, in den Interviews auf Situationen der beobachteten Praxis Bezug nehmen zu können. Dies scheint besonders bei Kindern und Jugendlichen eine gute Möglichkeit zu bieten, einen Gesprächsfluss herzustellen. Die kontinuierliche Anwesenheit während der Projektphase sollte ferner dabei helfen, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Projektteilnehmer*innen aufzubauen, um im Anschluss ebenso vertrauensvolle Interviews durchführen zu können. Die teilnehmende Beobachtung wird hier als ergänzendes Verfahren neben der zentralen Forschungsmethode, den Interviews, eingesetzt (Bohnsack 1999: 146). Da es sich in dieser Studie um subjektive Erfahrungen und Einschätzungen handelt, erscheint die Interviewform als passende Methode. Denn die durch Beobachtungen erlangten Daten spiegeln vor allem die subjektiven Perspektiven des Forschers wieder. Die Analyse der Interviews nach Mayring (2015) und Kuckartz (2012) erfolgt derzeit. Im Folgenden gehe ich näher auf die theoretische Grundlage meiner Studie ein.

1 | http://bv-tanzinschulen.de/chancetanz/

Natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeiten nach Mecheril (2003)

Personen mit Migrationshintergrund definieren sich oft nicht allein über *einen* natio-ethno-kulturellen Kontext, sondern gleichzeitig über *mehrere* kulturelle Kontexte. Dieser Mehrfachbezug liegt zumeist außerhalb gängiger Normvorstellungen der Mehrheitsgesellschaft hinsichtlich Zugehörigkeit. Diese wird durch *symbolische Mitgliedschaft, habituelle Wirksamkeit* und *biographisierende Verbundenheit* erfahrbar und verhandelbar. Gleichzeitig stellen diese drei Aspekte verschiedene Perspektiven auf den Gegenstand Zugehörigkeit dar. Sie bedingen sich wechselseitig, sind jedoch zugleich auch je eigenständige Phänomene (Mecheril 2003: 136).

Symbolische Mitgliedschaft

Die symbolische Mitgliedschaft unterteilt sich in formelle und informelle Mitgliedschaft. Die formelle Mitgliedschaft wird nach formellen Kriterien erteilt oder erworben, wie z.B. die Staatsangehörigkeit, die eine offiziell anerkannte soziale Ordnung herstellt. Die informelle Mitgliedschaft hingegen ist nicht an bestimmte Kriterien geknüpft, sondern an unhinterfragte Selbstverständlichkeiten, die als Signale einer vermeintlichen Mitgliedschaft gelten – etwa in Aussehen, Akzent oder der Art des Sprechens (Mecheril 2003: 154). Hierbei spielt sowohl die Selbst- als auch die Fremdperspektive eine Rolle, da ich sowohl von anderen als Mitglied anerkannt werde als auch mich selbst als Mitglied erachtet (ebd.: 143). Dadurch werden eigene Gruppen von anderen abgegrenzt. Es wird unterschieden zwischen denen, die dazugehören und denen, die nicht dazugehören (ebd.: 156). Dieser Prozess der »(Selbst- und Fremd-)Identifikation« ist durch das Fehlen oder Vorhandensein von Merkmalen der Gleichartigkeit bestimmt (2003: 140).

Habituelle Wirksamkeit

Habituelle Wirksamkeit richtet den Blick auf soziales Handeln. Das Handeln wird in natio-ethno-kulturellen Kontexten als Ausdruck und Indiz von Zugehörigkeit verstanden. Das Handeln, das hier als »habituelle Wirksamkeit« beschrieben wird, steht in enger Beziehung zu den Erfahrungen, die »durch konkrete und generalisierte Andere bezogene Tä-

tigkeiten gewonnen werden« (2003: 161). Wirksamkeit wird als eine Art Handlungsfähigkeit verstanden. Ferner betrachtet Mecheril (2003: 169) habituelle Wirksamkeit als ein Spannungsverhältnis zwischen »vorgegebenen Handlungsermöglichungen und -behinderungen (Wirksamkeitsräume) auf der einen Seite und auf der anderen Seite das individuelle Handlungsvermögen (Wirksamkeitsvermögen)«. Dabei geht er davon aus, dass Wirksamkeitsräume immer sozial konstruiert sind. In diesen sozialen Räumen, die den Kontext für das Handeln bilden, werden Perspektiven und Handlungsweisen hervorgebracht, die sich in unterschiedlicher Weise gegenseitig beeinflussen und von Dominanzverhältnissen geprägt sind. Denn »wirksames Handeln in Zugehörigkeitskontexten folgt den in diesen sozialen Kontexten bedeutsamen Regeln« (2003: 170). Daher ist es wichtig, im sozialen Handeln diese Regeln zu kennen und über die erforderlichen Ressourcen zu verfügen. Mecheril geht es hierbei nicht um allein instrumentelle Fähigkeiten, die eingesetzt werden, um Effekte zu erzielen, denn ein Kennen und Respektieren der vorhandenen Regeln und Ressourcen reicht nicht aus. Eher geht es ihm um das Erkennen und Nutzen der Spielräume, in denen eine Regelveränderung thematisiert und erprobt werden kann. Es geht also um den Nutzen der unterschiedlichen Gestaltungsräume, die in »symbol-, norm- und statusbezogenen [...] natio-ethno-kulturellen Kontexten« zur Verfügung stehen (2003: 201).

Biographisierende Verbundenheit

Für Zugehörigkeit reicht es nicht aus, Kriterien der Mitgliedschaft zu erfüllen und in sozialen Kontexten wirksam handeln zu können. Personen fühlen sich zugehörig, wenn sie zudem »in einer subjektiv bedeutsamen und sozial anerkannten Weise an den betroffenen Kontext gebunden sind [...]« (Mecheril 2003: 219). Mit »Verbundenheit« ist nicht nur eine emotionale Bindung gemeint, der Begriff umfasst ebenso moralische Verpflichtung, kognitiv-praktische Vertrautheit und materielle Gebundenheit. Trotzdem wird Verbundenheit vor allem durch Gefühle zum Ausdruck gebracht. Auch hier ist, wie bei dem Zugehörigkeitsaspekt Mitgliedschaft, eine »faktisch-imaginäre Gleichartigkeit« von Bedeutung (2003: 220). Diese Verbundenheit kann sich auf unterschiedliche Kontexte beziehen. Diese symbolischen, räumlichen oder zeitlichen Kontexte können z.B. ein bestimmter Landstrich, ein Stadtviertel, ein fußballerisches oder ein künstlerisches Ereignis sein (ebd.: 224). »Die Einbezogenheit in einen

Wir-Zusammenhang« wird durch einen fiktionalen Zusammenhang der Gemeinsamkeit erzeugt und zweifellos geglaubt (2003: 225 f).

Die Auseinandersetzungen mit Zugehörigkeitserfahrungen und -verständnissen als Teil der Lebensführung wird hier als Zugehörigkeitsarbeit bezeichnet. Zugehörigkeitsarbeit ist die Auseinandersetzung mit dem Zugehörigkeitsstatus. Sie ist durch soziale Erfahrungen, (z.B. hybride) Bedürfnisse und (ausländer-)habituelle Vermögen strukturiert (Mecheril 2003)

Leib-Körper-fundiertes Identitätsmodell (Gugutzer 2002)

Mit Gugutzers Leib-Körper-fundiertem Identitätsmodell (Gugutzer 2002) werden die zuvor beschriebenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril 2003) um leiblich/körperliche Aspekte ergänzt. Denn der lebende Körper stellt die Verbindung mit der Außenwelt dar, mit dem er auch gleichzeitig sich selbst wahrnimmt. Die Tatsache, dass in der deutschen Sprache zwei Begriffe für den Körper vorhanden sind – Leib und Körper –, nutzt Plessner (1975), indem er dem Leib eine lebende und wahrnehmende Eigenschaft zuspricht, dem Körper die nutzbare und anfassbar. Demzufolge heißt es bei Plessner: »Leib sein« und »Körper haben«. Plessners (1975) philosophisch-anthropologischer Zugang bildet die Grundlage für Gugutzer (2002). Dem Leib kommt durch sein Verhältnis zum Körper eine ganz besondere Rolle bei der Identitätsarbeit zu. Insofern ist der Leib das Wahrnehmungsorgan und damit das Fundament des Seins. Über das leibliche Wahrnehmen und Fühlen sammelt der Mensch Erfahrungen. Diese Erfahrungen werden im Bewusstsein reflektiert und an das Verhalten und die eigene Identität angepasst, wodurch neue Erfahrungen erlebt werden. Diese Erfahrungen und Reflexionen sind ein lebenslanger ontologischer Kreislauf (Gugutzer 2002: 85, 295ff.). Um unterschiedliche leiblich-körperliche Aspekte der Identität darzustellen, bezieht sich Gugutzer auf unterschiedliche Leibtheorien von Helmut Plessner (1975), Maurice Merleau-Ponty (1966), Hermann Schmitz (Schmitz, 1964-1980, zitiert nach Gugutzer, 2002: 90f.) und Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1976-1987, zitiert nach Gugutzer, 2002: 108f.). In Bezug auf diese Theorien entwickelt er ein Beziehungsnetz aus fünf Aspekten, das er als Leib-Körper-fundiertes Identitätsmodell zusammenfasst.

Leib, Körper, Denken/Sprache, Andere sowie Gesellschaft/Kultur werden zueinander in Beziehung gesetzt. Daraus ergeben sich zehn Relationen, welche allesamt für die Identität wichtig sind. Den Ausgangspunkt von Gugutzers (2002) Leib-Körper-fundierten Identitätsmodells stellt die Leib-Körper-Relation dar. Der Säugling nimmt mit seinem Leib und seinen Sinnen seine Umgebung wahr. Sobald er im Sozialisationsprozess lernt, seinen Körper zu beherrschen und ihn als Werkzeug und Ausdrucksmittel einzusetzen und damit sich selbst zum Objekt seines Handelns und Denkens zu machen, beginnt die Dialektik von *Leibsein* und *Körperhaben* (Gugutzer 2002: 127f.). Ab diesem Moment setzt durch reflexive Leiblichkeit der Ausgleich des Spannungsverhältnisses ein und damit die Identitätsarbeit. Der Identitätsbildungsprozess ist die Aufgabe, »einen Ausgleich herzustellen zwischen dem sinnlich-spürenden Leib und dem beherrschenden und als Handlungs- und Reflexionsmedium fungierenden Körper« (2002: 128).

Kognitive Vorgänge wie Reflexion, Erinnerung, Erkenntnis, Wünsche und Wissen (hier als Denken/Sprache zusammenfasst) haben ihren Ursprung in der leiblichen Wahrnehmung und Empfindung, die auf Erfahrung zurückgeht. Erst dann kommt es zur kognitiven Verarbeitung des Erlebten. Folglich ist die Relation von Leib und Denken/Sprache im Modell der Kern der Identität (Gugutzer 2002).

»Die soziale Welt ist eine *zwischenleibliche* Welt, was meint, eine Welt, die über die leibliche Erfahrung anderer konstruiert wird« (2002: 132). Der Mensch erarbeitet seine Identität nicht alleine, sondern braucht dafür bedeutende Andere. Er sammelt dabei soziale Erfahrungen nicht nur auf kognitive Art, sondern auch auf leiblich spürende Weise. Mit seinem Leib nimmt er diese äußere Welt wahr, einverleibt sie, reflektiert sie und handelt dementsprechend. Der Leib stellt den Zugang zu dieser sozialen und materiellen Umwelt dar. Auch diese Beziehung ist dialogischer Art. (ebd.: 132f.). Das Verhältnis von Körper und Denken/Sprache ist bestimmt durch das Bewusstsein, den Körper beherrschen und steuern zu können. Mit dem Körper geht ein dialogischer Erfahrungsprozess mit der Gesellschaft und Anderen voraus. Die Gesellschaft ist für die Identität insofern relevant, als gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen den Rahmen von Körperlichkeit bilden. Das eigene Körperbild bewegt sich im Rahmen gesellschaftlicher und kultureller Wissensbestände sowie Deutungs- und Handlungsmuster (ebd.: 133f.). Aus diesem komplexen Beziehungsgeflecht entsteht und entwickelt sich Identität.

Fazit

Die Kategorie *Zugehörigkeit* gewinnt zunehmend an Bedeutung in Bildung und Pädagogik unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Differenz. Während in den unterschiedlichen Identitätsvorstellungen die Zuschreibungen als erkennbar und bestimmbar angesehen werden, sind die Zuschreibungen in dem hybriden Identitätskonstrukt nie eindeutig ersichtlich, sondern unbestimmbar. »Sie befinden sich im kulturellen Zwischenraum, verkörpern ein sowohl als auch und widersprechen somit der Idee von Loyalität bzw. Zugehörigkeit als einem Entweder/Oder« (Foroutan 2013: 95). Als kultur- und sprachübergreifendes Phänomen beinhaltet Tanz ein eigenes Kommunikations- und Ausdrucksmittel, da er durch seine Leiblichkeit unmittelbar und hautnah Zugang zu Empathie und Zugehörigkeit ermöglicht. Vor allem der zeitgenössische Tanz bietet sich nach Klinge (2013: 185f.) sehr gut als Bildungsansatz an, weil er von offener, hybrider und transkultureller Struktur ist und vielfältige Gestaltungsprinzipien bietet.

Daraus folgt, dass in der Vermittlung von Tanz in postmodernen Gesellschaften nicht nur der Kategorie Zugehörigkeit, sondern auch der *Reflexivität* eine besondere Bedeutung zukommt. Denn mit unbestimmbaren Situationen umzugehen, bedeutet eine Offenheit und Flexibilität mit unvorhersehbaren Situationen. Für tanzpädagogische Settings gilt dies ganz besonders, da hier die Wahrnehmungen und Erlebnisse, das Handeln und Gestalten am eigenen Leib hautnah und unmittelbar geschehen. Tanzsettings können als »Wirksamkeitsräume« (Mecheril 2003) angesehen werden, in denen Handlungsfähigkeit im Sinne von »habitueller Wirksamkeit« (Mecheril 2003: 161f.) erlebt, ausprobiert und verhandelt werden kann. Diese Räume sind jedoch nicht frei von Kontexten und unterliegen sozialen Ordnungen und Machtverhältnissen. Auch hier ist eine reflexive Vorgehensweise von Bedeutung, um kulturelle Reduktion durch Zuschreibungen zu vermeiden.

Literatur

Alarcón, Monica (2011): Identität und Migration im Zeitgenössischen Tanz. *Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien* (Hg.) Band 25. Online unter http://budrich-journals.de/index.php/fgs/article/view/5597/4741 [22.11.2016]

Bohnsack, Ralf (1999): *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in Methodologie und Praxis*, Opladen: Leske & Budrich Verlag.

Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (2012): *Ausgewählte Ergebnisse der Studie »Medien, Kultur und Sport bei jungen Menschen«* (MediKuS). Online unter: www.dji.de/fileadmin/user_upload/gespraeche/MediKuS_Ergebnisse.pdf [12.04.2016]

Foroutan, Naika (2013): Hybride Identitäten. Normalisierung, Konfliktfaktor und Ressource in postmigrantischen Gesellschaften, in: Brinkmann, Heinz Ulrich/Uslucan, Hacı-Halil (Hg.): *Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland*, Wiesbaden: Springer, S. 85-99.

Gugutzer, Robert (2002): *Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Zugl.: Halle, Univ., Diss., 2001. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Klein, Gabriele (2010): Tanz als Aufführung des Sozialen. Zum Verhältnis von Gesellschaftsordnung und tänzerischer Praxis, in: Bischof, Margrit/Rosiny, Claudia (Hg.): *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 125-144.

Klinge, Antje (2013): Tanz und (inter-)kulturelle Bildung, in: Lutz-Sterzenbach, Barbara/Schnurr, Ansgar/Wagner, Ernst (Hg.): *Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern*, Bielefeld, Berlin: transcript Verlag; de Gruyter (Pädagogik), S. 183-189.

Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Legewie, Heiner (1995): Beobachtungsverfahren. Feldforschung und teilnehmende Beobachtung, in Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Keupp, Heiner/von Rosenstiel, Lutz/Wolff, Stephan (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 189-193.

Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann

Verlag GmbH (Interkulturelle Bildungsforschung, Band13). Online unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/46424

Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin: de Gruyter (Phänomenologisch-psychologische Forschungen, 7). Online unter www.reference-global.com/doi/book/10.1515/9783110871470

Plessner, Helmuth (1975): *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Einleitung in die philosophische Anthropologie. 3., unveränd. Aufl. Berlin u.a.: de Gruyter (Sammlung Gösch).

Die Einzigartigkeit im Alter

Choreographische Verfahren mit Tanzenden ab 60 Jahren

Gabriele Gierz

Nie hätte ich mir vorgestellt, dass die choreographische Arbeit mit Tanzenden ab 60 Jahren so erfüllend, inspirierend und berührend ist. Die Tänzer*innen dieser Altersgruppe, deren Heterogenität sich u.a. auch in der Problematik ihrer Benennung spiegelt, – z.B. spricht man von ihnen als Senioren, jungen Alten, Alten, Älteren, Silver Surfern, Recycled Teenagern oder Golden Agern (Amans 2013: 3-8) – bezeichne ich im Folgenden als »Tänzer*innen mit Lebenserfahrung«[1] oder auch als »alte Tänzer*innen«. Zwar gilt man im professionellen Tanzbereich schon mit vierzig als alt, dennoch ist die Bezeichnung insofern passend, als dieser Beitrag explizit die choreographische Arbeit mit Tänzer*innen im Alter thematisiert. Eine ausführlichere Erörterung des Altersbegriffs mit Bezug zum Tanz, auch im Hinblick auf den Wandel der Altersbilder, ist in meinem Artikel »Tanzkunst im Alter« zu finden (Gierz 2014: 200-203).

Alte Tänzer*innen haben aufgrund ihrer spezifischen Körperlichkeit und ihrer Lebenserfahrung ein tänzerisches Ausdruckspotenzial, das einzigartig ist, jedoch in meinen Augen leider viel zu wenig in der Öffentlichkeit oder auf der Bühne zu sehen ist. Zwar verfügen sie nicht mehr über junge, durchtrainierte Körper, die mit akrobatischen Höchstleistungen brillieren können – ihnen stehen jedoch andere, nicht minder interessante Formen von Virtuosität, Musikalität, Körper- und Raumwahrnehmung, Präzision und Präsenz zur Verfügung. Damit sprengen sie grundlegende Paradigmen in der Tanzwelt und gängige ästhetische

1 | Man kann sich natürlich fragen, inwiefern Lebenserfahrung sich in tänzerischen Begriffen umsetzen lässt (Amans 2013: 8), dennoch ist der Begriff wertschätzend und wird der Unterschiedlichkeit der Altersgruppe gerecht.

Vorstellungen von Tanz. Darüber hinaus schwingt durch ihre offensichtliche Gegenwart auf der Bühne immer sowohl eine philosophische als auch eine politische Dimension mit, in der tabuisierte Themen im öffentlichen Diskurs sichtbar werden wie z.B. die »Wertigkeit« von Körpern oder die »Teilgabe« von alten Menschen – damit ist der Beitrag gemeint, »den jedes Mitglied zur Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders in allen Fragen, die sein Leben betreffen, leisten kann« (Gronemeyer, zitiert nach Klie 2012: 9)

Mittels eines Einblicks in die Arbeit mit dem *My Way Ensemble* (meiner Tanzkompanie mit vierzehn Tänzer*innen zwischen 69 und 89 Jahren), aus der in den letzten zehn Jahren vier abendfüllende Tanzperformances hervorgingen[2], möchte ich hier darstellen, inwiefern es altersspezifische Zugänge zu ästhetischen Konzepten und zeitgenössischen Arbeitsweisen im Tanz gibt.

Das *My Way Ensemble (MWE)* existiert seit 2006, und alle Mitglieder haben erst nach ihrem Ruhestand mit dem Tanzen angefangen. Unser Anliegen ist, auf der Basis des Individuellen und des Subjektiven künstlerisch-ambitionierte Tanzstücke mit ästhetischem Anspruch zu schaffen. Unsere Arbeit regt zu einem erweiterten Verständnis der Kategorie Professionalität an. Obwohl die Tänzer*innen selbst über keinerlei Tanzausbildung außerhalb unseres gemeinsamen Trainings verfügen, ist mein Interesse als Choreographin durchaus ein professionelles. Auch unsere Arbeitsweise spiegelt eine professionelle Haltung wider – in Bezug auf Engagement, Verbindlichkeit und Probenintensität (z.B. proben wir vor jeder neuen Aufführung ca. vier bis sechs Wochen täglich von 10 bis 18 Uhr)[3].

Eines meiner zentralen Anliegen ist, dass mit der Lust an Exzellenz und einer engagierten Arbeit an einem »Kunstprodukt« das Miteinander und die Gleichwertigkeit jeder und jedes Einzelnen einhergeht. Das bedeutet Wertschätzung für die Einzigartigkeit aller Beteiligten, verbunden mit einer Atmosphäre von gegenseitigem Respekt. Ausgehend von der

---

2 | Unsere Tanzproduktionen entstehen unter dem Dach des Vereins fokus!tanzperformance e.V. und in Kooperation mit professionellen Künstler*innen, von allen Beteiligten sind die Tänzer*innen die Einzigen, die keine Profis sind.

3 | Da es also folgerichtig so wenig professionelle alte Tänzer*innen gibt und unsere Kompanie aus Menschen ohne tänzerische Ausbildung besteht, spreche ich im Folgenden konkret über meine Erfahrungen mit »Amateur-Tänzer*innen« im Alter.

Positiven Psychologie, die sich mit den »Bedingungen, Wirkungen und Wechselwirkungen, die eine optimale Entwicklung von Personen, Gruppen und Organisationsformen ermöglichen« beschäftigt (Steinebach et al. 2012: 18) und inspiriert vom Konzept der Kohärenz aus der Salutogenese[4], sehe ich Schätze im Alter, die es freizulegen und für den Tanz erfahrbar zu machen gilt.

Im Folgenden werde ich zunächst kurze Schlaglichter werfen auf Diversität und auf die gegenwärtige Situation von alten Tänzer*innen im Zeitgenössischen Tanz, um mich dann mit drei Diskussionsfeldern zu beschäftigen:

1. Alte Tänzer*innen auf die Bühne! Was haben Alte, das Junge nicht haben und worin bestehen diese bereits erwähnten »Schätze«?
2. Fragen und Erkenntnisse zur Ästhetik bei Tanzstücken mit alten Tänzer*innen unter Bezugnahme zu zeitgenössischen Arbeitsweisen aus produktionsästhetischer Sicht.
3. Altersspezifischen Zugänge zu choreographischen Verfahren und Besonderheiten in der Vermittlung.

Die Themen Diversität und Heterogenität sind zentrale Begriffe im Zeitgenössischen Tanz. Vielfalt und Verschiedenartigkeit sind auch die charakteristischen Merkmale für Tänzer*innen mit Lebenserfahrung – das trifft zu auf alle Gruppen älterer Tanzenden, mit denen ich bisher gearbeitet habe. Trotzdem sind alte Menschen im Zeitgenössischen Tanz, genauso wie in allen anderen Tanzsparten, weitgehend marginalisiert. Das gilt nicht nur für den institutionalisierten Tanzbereich, sondern auch für die freie Szene. Die bestehenden Förderstrukturen, die es ermöglichen sollen, ungewohnte Wege zu gehen, sind immer noch zum großen Teil so angelegt, dass vor allem »innovative, progressive und frische« Konzepte gefördert werden – doch leider werden diese immer noch mit jungen aufstrebenden Talenten assoziiert (Kunst 2012, zit.n. Martin 2017: 19). So bleibt den zunehmend mehr werdenden Künstler*innen mit einem Interesse an Alter und den damit verbundenen Lern- und Entwicklungs-

---

4 | Die Salutogenese beschäftigt sich mit den Faktoren, die zur Entstehung und Erhaltung von Gesundheit führen. Das Konzept der Kohärenz besteht aus der Triade Verstehbarkeit, Handhabbarkeit, Sinnhaftigkeit. Einen Überblick erhält man bei https://de.wikipedia.org/wiki/Salutogenese

prozessen bislang nur der Versuch, finanzielle Nischen zu finden: mit viel Eigeninitiative und selbst initiierten Projekten müssen sie sich auf die Suche nach Unterstützer*- und Förder*innen machen. So arbeiten auch wir.

1. Alte Tänzer*innen auf die Bühne! Was haben Alte, das Junge nicht haben?

Das Alter besticht durch Originalität in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung. Unbestritten: wir sind alle einzigartig, aber die Einzigartigkeit im Alter ist essenzieller, vom Leben »durchgeformt« und damit vielgestaltiger als bei jungen Leuten. Alte Menschen sind durch einen langen Entwicklungsprozess gegangen, haben in ihrem Leben schon viele Entscheidungen getroffen und sind an einen Punkt gelangt, wo definitiv nicht mehr alle Optionen offen stehen, aber doch noch ganz schön viele. Das sieht man auch an den Tänzer*innen des *MWE* – denn abgesehen davon, dass hier verschiedene Generationen vertreten sind, mit einem Altersunterschied von z.T. 20 Jahren – sind sie extrem unterschiedlich und dabei ausgesprochen ausdifferenziert in ihren Ansichten und in ihrer Haltung zum Leben.

Alterungsprozesse können nach Kruse und Wahl »prinzipiell auch die Entwicklung von Kreativität begünstigen« (Kruse/Wahl 2012: 358). Sofern eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Entwicklungsanforderungen im Lebenslauf stattgefunden hat, verfügen Menschen im Alter über ein hochentwickeltes, bereichsspezifisches Expertenwissen und über effektive Handlungsstrategien zur Bewältigung von Anforderungen (Kruse/Wahl 2012: 362) – das sind wichtige Voraussetzungen für Kreativität. Ältere Menschen verfügen »dann – wenn es ihnen gelingt, für neue Perspektiven, Erfahrungen und Erkenntnisse offen zu bleiben und diese kontinuierlich in ihre Wissenssysteme zu integrieren – über erhebliche Potenziale.« (Kruse/Wahl 2012: 367) Durch den (idealerweise) lebenslangen bewussten Umgang mit Veränderungen, Einschränkungen oder Verlusten in Verbindung mit der gewonnenen Freiheit in Bezug auf Arbeitsanforderungen haben alte Menschen die Chance, eine größere Gelassenheit bei Problemlösungen zu entwickeln als junge. Und sie können es sich leisten, »originell« zu sein – ein Risiko, das bei jüngeren Tanzprofis aufgrund von Vermarktungszwängen zumindest am Anfang der beruflichen Karriere oft nicht eingegangen wird. Meiner Erfahrung

nach haben sie durch ihren großen Erfahrungsschatz auch einen größeren »Assoziationspool«, in dem sich aufgrund ihres Körpergedächtnisses viele Erinnerungen und Anknüpfungspunkte befinden, die sie für künstlerisch gestaltende Prozesse im Tanz heranziehen können.

Dazu kommt: Alte Körper sind einzigartig. Sie verweigern sich der Uniformität, sind nicht mehr beliebig formbar und lassen sich nicht als »geschmeidiges« Material verwenden – das macht sie interessant. Die Spannung, die entsteht, wenn ein alter Mensch sich in seiner spezifischen Körperlichkeit tänzerisch ausdrückt, hat eine besondere Qualität, eine Brisanz, die nicht nur im Erkennen von Vergänglichkeit liegt. Den Körpern im Alter sind Erinnerungen eingeschrieben, jede Falte ist Ausdruck von getroffenen Entscheidungen und damit verbundenen Gefühlen. Der Körper sagt aus sich heraus etwas aus – wie eine »Ladung«, die ihm zu eigen ist, ohne dass er sich bewegen müsste. Körperspuren, die z.B. von siebzig Jahren gelebtem Leben herrühren, sind naturgemäß ausgeprägter als die von zwanzig Jahren. Sie zeigen sich z.B. in einer ganz spezifischen, durch das Leben entstandenen Körperhaltung, oder in der Art, wie die Balance gehalten wird oder in ganz eigenwilligen Bewegungsmustern und -vorlieben, die sich über lange Zeit herauskristallisiert haben. Daraus entsteht eine zusätzliche Stärke im Ausdruck.

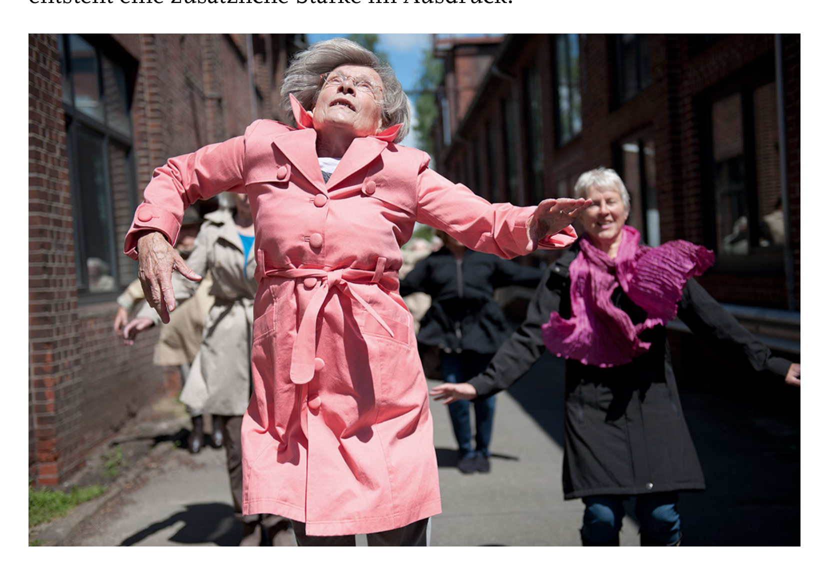


Abb. 1: My Way Ensemble. Choreographie: Gabriele Gierz.
Foto: Alexandra Heneka

Das Alter soll hier nicht mit der verklärten Brille betrachtet werden: Es reicht eben gerade nicht, einfach nur alte Menschen auf die Bühne zu stellen und darauf zu bauen, dass diese dann tiefgründig und berührend sind. Die Schätze des Alters werden nur sichtbar, wenn man in einen künstlerischen Auseinandersetzungsprozess tritt, der vorhandene Ausdruckspotenziale nutzt, Wissen und Fähigkeiten freilegt, um diese in einer zuvor noch in der Art nicht da gewesenen Synergie zusammen zu bringen und zu inszenieren.

2. Fragen und Erkenntnisse zur Ästhetik bei Tanzstücken mit älteren Tänzer*innen

Zeitgenössische Arbeitsweisen im Tanz lassen sich kaum kategorisieren oder historisch genau einordnen. Es gibt keine festgelegten Auffassungen von Ästhetik (Clavadetcher/Rosini 2007: 12f.), vielmehr besteht ein Verständnis von Tanz als Denkbewegung. Heterogenität, Selbstreferenzialität und Hybridität sind wesentliche Merkmale. Unterschiedlichste Kunstsparten (Literatur, Theater, Musik, Objekte, Film etc.), Tanzstile und somatische Praktiken und Körper-Ansätze werden miteinander kombiniert oder einander gegenübergestellt, und oft steht gerade die bewusste Thematisierung dieser Widersprüche im Zentrum des Interesses. Der Körper als Subjektträger und als Ausdruck der Persönlichkeit wird infrage gestellt, im Vergleich zum Modernen Tanz erfolgt auch nicht unbedingt eine Sinnzuweisung durch den Körper oder den Tanz selbst. Die Zuschauenden sind aufgefordert, sich mit der dargebotenen Komplexität aktiv auseinanderzusetzen bzw. sich an der Interpretation zu beteiligen. Damit geht der Anspruch eines nichthierarchischen Umgangs mit Kunst einher.

Demzufolge finden sich im Zeitgenössischen Tanz sehr unterschiedliche Zugänge zu Inszenierungsprozessen, zur Erzeugung von Sinn und zur Haltung zum Körper. Das Spektrum reicht von einer Ästhetik, die sich durch die extreme körperliche Beweglichkeit der Tänzer*innen charakterisiert und athletisch-artistische Höchstleistungen voraussetzt, mit einer Virtuosität, die von den Bewegungsmöglichkeiten eines Nicht-Tänzers weit entfernt ist (z.B. Sidi Labi Chercaoui, Fractus V)[5], bis zu den

5 | Zu sehen auf: https://www.youtube.com/watch?v=qn5xXNbOvOA

Ansätzen des Konzepttanzes, dessen Fokus auf konzeptionelle und performative Formen gerichtet ist. Hier braucht es nach Klein nicht unbedingt den Körper selbst oder tänzerische Bewegungen eines Menschen als sichtbares performatives Ereignis (Klein 2011: 59)[6]. Die Choreographie – verstanden als Anordnung von Bewegung in Zeit und Raum – kann fast bis zum »Nichttanz« reduziert sein oder auch nur in den Köpfen der Zuschauenden stattfinden. Eine intellektuelle Einbindung der Zuschauenden in den performativen Akt wird vorausgesetzt (z.B. Laurent Chetouanne).[7]

Der Freiraum, die Offenheit und Nichthierarchie, wie sie im Zeitgenössischen Tanz postuliert und auch praktiziert wird, ist offensichtlich ein idealer Nährboden für Tanzkompanien wie unsere. Befänden wir uns immer noch im Zeitalter der klassischen Ballettnormen oder müssten wir uns an die Parameter des modernen Tanzes halten, wäre die Arbeit des *My Way Ensembles* in der bestehenden Form evtl. gar nicht möglich. Es gäbe vielleicht nicht das Publikum, dessen Interesse an einer anderen Ästhetik sich an unseren ausverkauften Vorstellungen und begeisterten Rückmeldungen per Mail oder in Briefen ablesen lässt und daran, dass es offensichtlich das Bedürfnis gibt, sich in anschließenden Gesprächen über die Themen und die Aufführungen mit uns auseinanderzusetzen.

Auch wenn die Tanzproduktionen des *MWE* in einem eher traditionellen Bühnensetting stattfinden, sind sie produktionsästhetisch durchaus dem Zeitgenössischen Tanz zuzuordnen. Die Aufführungen werden von Life-Musiker*innen begleitet und zeigen in ihrer Ästhetik eine große Vielseitigkeit: Schlicht und eher reduziert mit den Tänzer*innen im leeren Raum auf schwarzem Tanzboden (wie bei »Ahnen ...«) oder medial inspiriert durch den Einsatz von Bühnenbild und Video-Elementen (wie bei »ZAPP!«). Offenheit bezüglich der Sinnzuweisung und Überlappungen von Bedeutungsebenen bestimmen auch unsere Tanzperformances. Sinn wird bei uns zwar bereits insofern produziert, dass es in unseren Tanzperformances immer ein Thema gibt, mit dem wir uns auseinandergesetzt haben und auf das auch durch den Titel bereits hingewiesen wird.[8]

6 | »Choreografischer Baukasten«, Modul Text (Klein 2011).

7 | Zu sehen auf: https://www.youtube.com/watch?v=49WJgVCpRrU, 0.00 – 1.43 min.

8 | Z.B. »My Way – getanzte Lebenswege«, »Ahnen...« und »ZAPP! – oder die Kunst, eine Entscheidung zu treffen«.

Dennoch: Selbst wenn jede Szene in unseren Tanzperformances eine für mich als Choreographin ableitbare Bedeutungsebene hat, ist diese für die Zuschauenden nicht unbedingt einsichtig und nachvollziehbar. Und das ist intendiert, denn die Zuschauenden sollen eingeladen werden, sich in das Stück einzufühlen und sich aus dem Gesehenen seine eigene Geschichte zu konstruieren – statt nur auf der Jagd danach zu sein, was die Künstlerin damit sagen wollte.

Eine interessante Gegenläufigkeit in der Arbeit mit dem *My Way Ensemble* zu den Tendenzen des Zeitgenössischen Tanzes gibt es in Bezug auf die Verwendung von tänzerischen Formen, die dort aufgrund des erweiterten Tanzbegriffs oft auf der Strecke bleiben. Die Diskrepanz zwischen dem, was ein Tänzerkörper einerseits »verspricht« (oder was wir uns davon versprechen oder auch nicht) und inwiefern er diese Erwartungen erfüllt, zeigt sich beim Vergleich mit den *My Way*-Produktionen deutlich: Während in vielen konzeptbasierten Aufführungen ausgebildete Tänzer*innen auf der Bühne kaum mehr tanzend zu sehen sind, zeigen in unseren Tanzperformances alte, nicht-professionell ausgebildete Menschen – von denen man es am wenigsten erwartet – genau das: tänzerische Formen der Bewegung!

Die vielleicht größte Divergenz zwischen meinem Ansatz mit dem *My Way Ensemble* und den Entwicklungen im Zeitgenössischen Tanz besteht in der Sicht auf den Körper und dessen Subjektivität. Im Zeitgenössischen Tanz gibt es nach Siegmund »die Tendenz, Tanz und Bewegung nicht mehr als authentischen Ausdruck menschlicher Subjektivität zu begreifen« (Siegmund 2006: 37). Aufgrund meiner eigenen Erfahrungen muss ich dem widersprechen: Bei Choreographien mit alten Tänzer*innen ist es gerade der Körper – als Träger von Subjektivität, Persönlichkeit und Lebenserfahrung, der als zentrales Ausdruckselement fungiert und der eine besondere sinnliche Erfahrung ermöglicht – auch auf Seiten der Zuschauenden. Nach Louppe »berührt der Körper des Tänzers, sogar ohne es selbst zu wissen, [...] den Körper eines jeden Zuschauers, hält mit dessen Kinesphäre Zwiesprache und bereichert ihn durch eine ständig erneuerte Erfahrung« (Louppe 2009: 57).

Immer wieder stellt sich die Frage: Welche Körper sind auf der Bühne zu sehen, welche sind sehenswert? Mit welcher Art von Körper möchte ich als Choreographin arbeiten? Verstehe ich Tänzerkörper als Leistungskörper, als geschulte Körper, die »mehr« können oder »ästhetischer« sind als andere? Oder kann ich diese eingeschränkte Sichtweise erweitern? Es

gibt ja nicht nur eine Art von Körper, und, so Louppe, »der anatomische Körper, der dem Kanon eines einzigen Ideals gehorcht, so wie ihn die klassische Ästhetik glorifizierte, bedeutet die Auslöschung aller möglichen Körper« (2009: 57). Xavier Le Roy sagt, » [...] dass es nicht notwendig ist, dem Publikum eine bestimmte Körperlichkeit anzubieten, mit der es sich identifizieren kann in der Art wie ›Wow, tolle Körper, phantastisch, was die können‹. Ich möchte dazu beitragen, solche Identifikationsmuster zu ändern, weil sie fremdbestimmen.« (Le Roy, zit.n. Siegmund 2009: 20).

Interessant ist die Frage, ob der Umgang mit dem Körper im Zeitgenössischen Tanz – trotz aller somatischen Praktiken – nicht letztlich doch einer Negierung des Körpers in seiner Materialität gleichkommt. Denn weder die virtuosen Hochleistungstänzer*innen, die keine körperlichen Grenzen zu kennen scheinen, noch der Konzepttanz, in dem der Körper und der Tanz gar keine Rolle mehr spielen, setzen sich mit dem Körper in seiner Materialität und mit seinen Brüchen auseinander. Die professionellen Tänzerkörper werden trainiert und funktionieren, egal ob man das auf der Bühne dann sehen kann oder nicht. Körperliche Bruchstellen oder ungewollte Verletzlichkeiten haben in der Regel keinen Platz auf der Bühne.

In Japan gibt es die Kintsugi-Technik, ein japanisches Reparaturverfahren, durch die beschädigte Keramik- und Porzellangegenstände mit Urushi-Lack und feinstem Pudergold wieder zusammengesetzt und dadurch wieder gebrauchsfähig werden (Drescher 2014). Die Bruchstellen werden mit Gold gekittet und so entstehen aus Weggeworfenem wunderbare Unikate. Diese Vorgehensweise basiert auf dem ästhetischen Konzept des Wabi-Sabi. Nach Martin (2007) geht es dabei um die Bereitschaft, Dinge so zu akzeptieren, wie sie sind, also in ihrer Unvollkommenheit und in ihrer Vergänglichkeit (vgl. Martin 2007: 15). Wabi symbolisiert die Einfachheit und Ruhe und den Raum, und Sabi bezieht sich auf das Alter, also auf Objekte, die eine Patina haben, und schätzt Spuren, die mit einem natürlichen Alterungsprozess einhergehen.

Dieses Bild ist für mich berührend, weil es im Leben eben immer wieder Brüche gibt, und wenn diese nicht weggewischt werden – sondern »vergoldet« – werden sie damit wertvoll und in ihrer Einzigartigkeit sichtbar. Und hier befindet sich auch genau der Ort, an dem ich dem Tanz mit alten Menschen eine besondere Bedeutung für die Bühne zuschreibe. Der normale und auch alternde Körper wird in seiner Verletzlichkeit und

in seinen Brüchen nicht negiert, sondern zeigt sich in seiner Kostbarkeit und Einzigartigkeit. Indem alte Menschen auf der Bühne tanzen haben wir die Gelegenheit, eine andere Ästhetik zu kultivieren: eine, die Schönheit nicht nur in der Perfektion und einer präzise wiederholbaren körpertechnischen Leistung sieht, sondern die den Reiz des Uneinheitlichen, des Verborgenen und des Nicht-Perfekten wertschätzt. Und das ist in der Tat ein Geschenk an die Gesellschaft.

3. Altersspezifische Zugänge zu choreographischen Verfahren und Besonderheiten in der Vermittlung

Die Arbeit in den Proben mit dem *My Way Ensemble* besteht darin, mit den Tänzer*innen Bewegungen zu generieren, diese entlang ihrer Möglichkeiten weiterzuentwickeln und zu variieren, dann das Gefundene festzulegen und zu längeren Sequenzen oder Szenen zu verdichten. Diese werden schließlich innerhalb einer größeren Einheit (der möglichen Performance) angeordnet und strukturiert. In diesem Prozess helfen unterschiedliche choreographische Verfahren, die ich in die fünf Bereiche Körpererfahrung/Körperbildung, Improvisation, Komposition, Ensemble- und Präsenzarbeit gliedere.

Ich kann dieses Thema hier nur zusammenfassend behandeln. Auf den ersten Blick scheint meine choreographische Herangehensweise sich nicht wesentlich von denen vieler zeitgenössische Choreograph*innen mit professionellen Tänzer*innen zu unterscheiden. Dennoch muss ich in der Arbeit mit älteren Tanzenden einige Grundfesten des Tanzes in Bezug auf den Tänzer als Mensch und seinen Körper im Tanz infrage stellen.

Wenn es um die Entscheidung zwischen Produkt und Prozess geht, wird im professionellen Bereich der menschliche Aspekt leider oft hinten angestellt. In der Arbeit mit älteren Tänzer*innen ist es aber essenziell (und nicht nur wünschenswert), eine entspannte Atmosphäre zu gewährleisten mit einem kreativen Spielraum, in dem Rücksicht auf persönliche und körperliche Befindlichkeiten der Tänzer*innen genommen wird, ohne dass diese die Proben dominieren. Statt Leistungsdruck Wertschätzung und gegenseitigen Respekt in den Vordergrund zu stellen, benötigt die radikale Abkehr von der sowohl für den Tanz als auch für das

Alter typischen defizitären Haltung, sich kontinuierlich an den eigenen körperlichen und mentalen Schwächen abzuarbeiten. Es ist gar nicht so leicht, Freude oder Lust am Erweitern konkreter körperlicher Grenzen zu kultivieren und sich trotz möglicherweise bestehender Einschränkungen unbeirrt darauf zu konzentrieren, was denn überhaupt möglich ist und was ein Gefühl von Freude oder Interesse hervorruft. Oder sich »einfach« zu erlauben, nichts mehr werden zu müssen, sondern alles zu sein, was man sein könnte.

Das Thema Diversität als Choreographin ernst zu nehmen, bedeutet die Unterschiedlichkeit der Tänzer*innen zu berücksichtigen und durch kompetente Vermittlung Einstiege anzubieten, die es ihnen ermöglichen, die gestellten Aufgaben auf ihre ganz »eigensinnige« Art zu lösen und die dabei auch Rückzugsmöglichkeiten offen lassen, so dass sich niemand unzulänglich fühlen muss. Das impliziert vor allem einen großzügigen Umgang mit der Zeit, denn Handlungsspielräume lassen sich nicht takten. Ein wesentlicher Unterschied zum professionellen Bereich, in dem meistens unter großem Zeitdruck gearbeitet wird, ist, dass ich mir in der Arbeit mit dem *My Way Ensemble* den Luxus erlauben muss, in aller Ruhe an einem Stück zu feilen.

Choreographische Verfahren, die eine Offenheit bezüglich ihrer Umsetzung erlauben, enthüllen das besondere Ausdruckspotenzial von älteren Tanzenden am besten. Für das Warm-up hat sich ein Wechsel zwischen freien, thematisch orientierten verbalen Vorgaben (anatomisch-körperliche Referenzpunkte, Körperaktionen, Kinesphäre, Raumkonzepte, Antriebskräfte[9]) und einfachen, aber festgelegten Bewegungssequenzen bewährt. Auch das Warm-Up mit den Elementen des BrainDance nach Ann Green Gilbert hat sich als Einstieg bewährt (Gilbert 2006).

Strukturierte Improvisation ist ein übergreifendes Mittel, das in allen Bereichen unserer Proben zum Tragen kommt und das ein individuelles Erforschen und gleichzeitig Ausprobieren von Unbekanntem erlaubt. Für das Entwickeln von (neuen) Bewegungen eigenen sich Aufgaben mit abstrakten, narrativen oder emotionalen Themen, die dann im Rahmen von gemeinsamen Improvisationen alleine, zu zweit oder in Kleingrup-

9 | Für die Gestaltung von Unterrichtseinheiten nach vielfältigen Kategorien, aber auch zur Vertiefung der eigenen Beobachtungsfähigkeit sind die Laban Bartenieff Bewegungsstudien sehr hilfreich. Einen Überblick über die Kategorien der Bewegung nach Laban ist bei Kennedy in Kapitel 1 zu finden (Kennedy 2010: 5-8).

pen tänzerisch umgesetzt werden. Kompositorische Elemente werden innerhalb von sog. Improscores[10] erarbeitet, die das Zusammenspiel der Tänzer*innen organisieren. Dies erfordert seitens der Tänzer*innen spezifische *skills*, wie die Fähigkeit eines »responsive body, dem Lösen kombinatorischer Probleme, schnellem Denken und Tanzen, dem Antizipieren, der Bereitschaft, Risiko einzugehen und der Fähigkeit zur Imagination« (Lampert 2007, zit.n. Barthel 2017: 47), lässt aber vor allem den Freiraum, spontane Bewegungsideen innerhalb dieser Strukturen auszuprobieren und zu entfalten.

Der Musik kommt in unserer Arbeit eine wichtige Bedeutung zu. Sie schafft eine zusätzliche Atmosphäre, die die Tänzer*innen stimuliert und ihnen neue Bewegungsspielräume eröffnet. Auch wenn ich immer wieder betone, dass Tanz auch ohne Musik möglich ist und vielmehr, dass die Vielfalt der eigenen Bewegungsrhythmen ohne Musik viel besser erfahrbar ist, gibt es doch ganz klare Präferenzen, sich von der musikalischen Stimmung tragen und inspirieren zu lassen.

Fazit

Ich wünsche mir, dass zunehmend mehr alte Menschen sich trauen, mit dem Tanzen anzufangen und dass immer zahlreicher ältere Profi-Tänzer*innen nicht damit aufhören. Es wäre schön, wenn der Umgang mit Reifeprozessen und mit körperlichen Bruchstellen ein integrierter Teil unseres Tanzverständnisses würde, der sich auch in den Förderstrukturen widerspiegelt. Schließlich altern wir unser Leben lang – mit sieben Jahren genauso wie mit dreißig oder siebzig.

Literatur

Armans, Diane (Hg.) (2013): *Age and Dancing. Older people and community dance practice*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

10 | Impro-Scores sind regelgeleitete, strukturierte Bewegungs- oder Interaktionsanweisungen. Mehr darüber findet man im Modul Spielweisen im »Choreografischen Baukasten« (Klein 2011: 9).

Barthel, Gitta (2017): *Choreographische Praxis. Vermittlung in Tanzkunst und Kultureller Bildung*, Bielefeld: transcript Verlag.

Clavadetscher, Reto/Rosiny, Claudia (Hg.) (2007): *Zeitgenössischer Tanz: Körper-Konzepte-Kulturen. Eine Bestandsaufnahme*, Bielefeld: transcript Verlag.

Drescher, Stefan (2014): *Kintsugi Technik*, Niederjahna: Eigenverlag.

Gierz, Gabriele (2014): Tanzkunst im Alter, in: Behrens, Claudia/Christiana Rosenberg (Hg.): Tanzzeit – Lebenszeit, Jahrbuch für Tanzforschung Bd. 24., Leipzig: Henschel, S. 196-218.

Gilbert, Anne Green (2006): *Brain Compatible Dance Education*, Reston Va: National Dance Association/AAHPERD.

Kennedy, Antja (Hg.) (2010): *Bewegtes Wissen. Laban/Bartenieff-Bewegungsstudien verstehen und erleben*, Berlin: Logos Verlag.

Klein, Gabriele (Hg.) (2011): *Choreografischer Baukasten*, Bielefeld: transcript Verlag.

Kruse, Andreas/Wahl, Hans Werner (2010): *Zukunft Altern. Individuelle und gesellschaftliche Weichenstellungen*, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Louppe, Laurence (2009): *Poetik des zeitgenössischen Tanzes*, Bielefeld: transcript Verlag.

Martin, Susanne (2017): *Dancing Age(ing). Rethinking Age(ing) in and through Improvisation Practice and Performance*, Bielefeld: transcript Verlag.

Siegmund, Gerald (2006): *Abwesenheit: Eine performative Ästhetik des Tanzes. William Forsythe, Jérôme Bel, Xavier Le Roy, Meg Stuart*, Bielefeld: transcript Verlag.

Steinebach, Christoph/Jungo, Daniel/Zihlmann, René (Hg.) (2012): *Positive Psychologie in der Praxis*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Internetdokumentation

Baudson, Tanja Gabriele (2009): Positive Psychologie. Von der Defizitorientierung zur Selbstverwirklichung, in: *Mind Magazin* 72, S. 6-8. Online unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/dia/mindmag72-tgb.pdf [07.01.2018]

Cherkaoui, Sidi Larbi. Fractus V. Online unter https://www.youtube.com/watch?v=qn5xXNbovoA [25.01.2018]

Gintersdorfer/Klaßen: Logobi 03 mit Laurent Chétouane, Franck Edmond Yao. Online unter https://www.youtube.com/watch?v=49WJgVCpRrU. [25.01.2018]

Klie, Thomas (2012): *Teilhabe und Teilgabe*. Neue Bilder selbst- und mitverantwortlichen Lebens im Alter, S. 9. Online unter www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/senioren/klie_teilhabe_und_teilgabe.pdf, [25.03.2018]

Martin, Richard: (2007): *Wabi-Sabi*, S. 15 Online unter http://dt.pepperdine.edu/courses/greatbooks_v/gbv_101/Wabi-%20Sabi.PDF [09.02.2018]

Salutogenese. Online unter https://de.wikipedia.org/wiki/Salutogenese [03.02.2018]

Siegmund, Gerald (2009): HVO: *Zeitgenössische Ästhetik von Tanz und Performance*, S. 20. Online unter https://de.slideshare.net/guest946057f/hvo-zeitgenoessische-aesthetik-von-tanz-und-performance [09.04.2018]

Tanzpraktische Qualitäten von Teilhabe in Vermittlungskontexten

Nachtanzen und/oder Tanz selbst erfinden?

Stephani Howahl

Qualität in tanzpädagogischen Kontexten ist ein relativer Begriff. Er steht in Bezug zu den »Anforderungen, die von unterschiedlichen Seiten und aus unterschiedlichen Perspektiven gestellt werden« (Klinge 2006: 59). Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland gibt Teilhabegerechtigkeit als eine Qualitätsdimension vor: »Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit« (Art. 2.1) und »niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat oder Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauung benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.« (Art. 3.3) Tanzangebote in staatlichen Bildungseinrichtungen sind dem im Grundgesetz formulierten Qualitätsanspruch verpflichtet. In Zeiten der Inklusion und sogenannter Flüchtlingskrise legitimieren sich auch außerschulische Tanzprojekte zunehmend über ihr Potenzial zur Teilhabeförderung.

Teilhabe im Tanz ist differenziert zu betrachten (Quinten 2017). Mit gängigen quantitativen Forschungsmethoden ist festzustellen, wie viele Angebote für tendenziell benachteiligte Gruppen wie Lernende mit besonderem Förderbedarf, Jungen und Mädchen, Kinder und Jugendliche mit sozialer, finanzieller oder bildungsbedingter Risikolage, mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrung existieren und ob sie von der genannten Zielgruppe besucht werden. Aus tanzpädagogischer Sicht interessieren neben Projekt- und Teilnehmerzahlen Qualitäten von konkreten tanzpraktischen Begegnungen.

»Tanz scheint in besonderer Weise geeignet, Menschen mit verschiedensten Fähigkeiten, Merkmalen, Beeinträchtigungen, Bedürfnissen oder Herkünften am tänzerischen Geschehen teilhaben zu lassen,« stellt Susanne Quinten fest (2017: 75). Sie prägt den Begriff der verkörperten Teilhabe für tanzkünstlerische Kontexte auf der Prozessebene sozialer Interaktion und Kommunikation. Sie beschreibt »Aufmerksamkeit« in Anlehnung an Gabriele Brandstetter übergeordnet als »basale, unmittelbare, sensorisch-kinästhetische Form« (Quinten 2017: 79) der Teilhabe, weist auf verschiedene weitere Teilhabedimensionen hin, die mit dem Betrachten von Tanzkunst verbunden sind und benennt Gesichtspunkte von Teilhabe am Tanzen selbst (2017: 79f.). Aus tanzpädagogischer Perspektive ist hier differenzierend nachzufassen: Wie genau ereignet sich Teilhabe im tanzpädagogischen Geschehen? Das ist die Fragestellung, der der vorliegende Beitrag nachgeht.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden implizite Teilhabelogiken und – qualitäten im kontrastierenden Vergleich von urbaner Tanzvermittlung mit zeitgenössischen Tanzprojekten expliziert und so einer Reflexion zugänglich gemacht. Methodisch kontrolliertes Fremdverstehen soll hier im Sinne einer reflexiven, rekonstruierenden Sozialforschung im strukturierten Vergleich von Relevanzsystemen und Interpretationsrahmen gelingen (Bohnsack 2000: 20f.). Forschung konstruiert hier den Einzelfall in einem »unendlichen Universum von möglichen Konfigurationen«, erfasst im Vergleich Strukturen und Mechanismen, die sich »dem Blick des Einheimischen ebenso entziehen wie dem des Fremden« und kann so Unterschiede ebenso ausmachen wie Universalitäten (Bourdieu 1998: 14f.).

Im Sinne der Praxisforschung wird Teilhabe dabei nicht als abstrakte Größe untersucht (Schmidt 2012). Vielmehr sind fortlaufende Prozesse ihrer Herstellung in urbanen Tanzpraxen an der Deutschen Sporthochschule (DSHS) und zeitgenössische Tanz-in-Schulen-Praxen im Großraum Köln im Blick[1].

1 | Auf der Basis eines geteilten Wissens vollziehen und reproduzieren Praktikergemeinschaften tanzkulturelle und tanzkünstlerische Praxen öffentlich und im Modus des Gewohnten (Schmidt 2012). Solche Praxen sind eher und mehr als die Summe ihrer Teile. Tanzende lernen bspw. die Regeln für Jams, Battles oder zeitgenössische Tanzaufführungen im Vollzug entsprechender Praxen. Sie reagieren auf das Tun anderer. Sie sind an Umstände, Orte und materielle Rahmungen gebun-

Stilspezifisch nachtanzen und mittanzen, Schritte ergänzen und individuell stilisieren in urbanen Tanzpraxen

Urbane Tanzpraxen an der DSHS wurden zunächst teilnehmend beobachtet. Ergebnisse aus Beobachtungen wurden mit Interviewaussagen von Tänzerinnen und Tanzvermittlerinnen verglichen[2]. Die urbane Tanzpraxis an der Deutschen Sporthochschule umfasst neben Lehrveranstaltungen in der Lehramtsausbildung Sport und im M.A. Tanzkultur V.I.E.W. von Studierenden geleitete Arbeitsgemeinschaften und verschiedenste Kooperationsprojekte mit Workshops, Jams und Battles. Die Forschungsleiterin koordinierte als »complete-member-researcher« (Adler/Adler 2000: 85) Lehrveranstaltungen im urbanen Tanz an der Sporthoch-

---

den, das sind Party-, Aufführungs-, Trainings- und Probenräume, Kleidung, Soundequipment, Veranstaltungsdauer, Tageszeit etc. Die Regeln nach denen Kollektive Praxen erzeugen, das sind die »Logiken der Praktiken«. Sie sind den Praktikergemeinschaften nur bedingt bewusst. Das Verfahren der Praxeologisierung zielt darauf ab, die Art und Weise der fortlaufenden symbolischen, performativen und Hervorbringung von zeitgenössischer und urbaner Tanzvermittlungspraxis zu erfassen und zu rekonstruieren. Vergangene Praktiken sind gespeichert in sozialisierten Körpern. Verfahren der Praxeologisierung erschließen Logiken von Praxen. Praxisforscher untersuchen körperliche Vollzüge in ihrem zeitlichen Verlauf und Materialien, die diesen Verlauf mitbestimmen. Die Gegenüberstellung von Denken und Tun wird dabei zurückgewiesen.

2 | Bei der Erforschung von Bewegungsgeschehen sind Methoden der Beobachtung gegenüber Befragungsmethoden grundsätzlich im Vorteil. Auch nach dem Argument »Die Praktiker wissen/verbalisieren nicht, was sie da eigentlich tun!« bleibt die alleinige Analyse von tanzpraktischen Teilhabequalitäten und ihre Bewertung aus einer Außenperspektive ethisch fragwürdig. Eine »Soziologie der Praxis darf sich nicht in erster Linie an der Reflexionsleistung der Individuen orientieren« (Schäfer/Daniel 2015: 49) und doch sollten sich die Analysen der Forschenden zumindest im kontrastierenden Vergleich den Interpretationsrahmen von Praktikergemeinschaften stellen. Interviews wurden hier als adäquates Weg erachtet, um Vergleichshorizonte zur Sichtweise der Forschenden im »Sinne einer sach- und gegenstandsbezogenen methodischen Kontrolle des Forschungs- und Interpretationsprozesses« aus dem Feld selbst zur rekrutieren (Bohnsack 2000: 208).

schule und führte in diesem Zusammenhang Tür und Angel-Gespräche mit Tanzvermittler*innen. Sie tanzte als Teilnehmerin bei Workshops und Lehrveranstaltungen mit, war Zuschauerin bei Jams und Battles. Im Kooperationsprojekt Urban Dance Camp 2016 konzipiert vom Ladies Dance Kollektiv unter Leitung von Daniela Rodriguez sammelte sie als periphere teilnehmende Beobachterin umfassend Daten. Im einwöchigen Urban Dance Camp 2016 war das tanzpraktische Geschehen während der allmorgendlichen Workshops in unterschiedlichen Stilen des Urbanen Tanzes und während der am Nachmittag stattfindenden sogenannten »Dance Experiences« im Blick. 40 Mädchen und Frauen zwischen 14 und 18 Jahren waren als Teilnehmerinnen zum Urban Dance Camp angemeldet. 23 waren über den Verein Grenzenlos in Bewegung e.V. aus Flüchtlingsunterkünften im Kölner Raum rekrutiert; 17 hatten über das Netzwerk des Ladies Dance Kollektiv vom Camp erfahren. Die Workshops wurden von acht Tanzvermittlerinnen geleitet.

In Anlehnung an Spradley (2016: 33) lassen sich die Erhebungsphasen und der Forschungsprozess insgesamt als trichterförmig beschreiben. Erste Beobachtungen verliefen noch offen. Sie ermöglichten erste Zugänge und einen Überblick über die untersuchten Praxen. Schon nach einer ersten Analyseschleife von anfänglichen, offenen und deskriptiven Beobachtungen zeigt sich die zentrale Bedeutung der Kategorien »nachtanzen« und »selbst erfinden« für die Differenzierung von tanzpraktischer Teilhabe.

In den beobachteten urbanen Tanzpraxen galt: Zuerst Schritte und Techniken lernen. Mit diesen mittanzen und bewegungstechnisch geschult in begrenztem Rahmen auch Bewegung selbst erfinden. Im Stundenplan des Urban Dance Camp 2016 spiegelte sich diese praktische Logik wider. Teilnehmerinnen ahmten urbane Schritte und Techniken sowie kurze Bewegungsfolgen (Routines) zuerst in morgendlichen Workshops nach. Gelernt wurden Bewegungen aus den Bereichen HipHop, Housedance, Breaking, Raggae, Dancehall, Voguing, Whacking, TopRocking, Popping & Locking.

In Gruppeninterviews bestätigte die Praktikergemeinschaft[3] des Urban Dance Camps die hohe Bedeutung nachgeahmter Schritte für die beobachtete Bewegungspraxis. An den letzten beiden Tagen des Urban

3 | Praktikergemeinschaften sind Schmidt zu Folge Kollektive, die ein implizites Wissen über Praxen teilen (2012: 10). Die Praktikergemeinschaft des Urban

Dance Camp 2016 wurden in neun Gruppeninterviews 25 Teilnehmerinnen im Alter von 14 bis 20 Jahren befragt. 10 der Mädchen waren kürzlich nach Deutschland geflüchtet. Sie kamen u.a. aus Eritrea, Afghanistan, Aserbaidschan und dem Irak. Da die Mädchen sich zum Teil nur schlecht in Deutsch oder Englisch ausdrücken konnten, wurden sie gebeten, die Bewegung vorzutanzen, die sie im Camp am liebsten ausgeführt hatten. Obwohl sie bei Zeiten vielfältige Schritte aus diversen Tanzkulturen improvisierten, präsentierten die Befragten geschlossen Urban Dance Basics. Eine einzige, motorisch etwas schwerfälligere Teilnehmerin zeigte einen eigenen Schritt und wurde von der Interviewgruppe dafür umgehend kritisiert. Die Befragten offenbarten so, dass das Selbst-Erfinden von Bewegung ihrem Verständnis nach nicht den Regeln des im Camp praktizierten urbanen Tanzes entsprach.

In sogenannten »Dance Experiences« am Nachmittag wurden die am Morgen gelernten und geübten »Basics« in kulturspezifischen Settings angewandt. Urbaner Tanz findet bei Tanzpartys, Jams und Tanzwettkämpfe, den sogenannten Battles statt. In den »Dance Experiences« wurden solche Ereignisse inszeniert. Die Teilnehmerinnen im Urban Dance Camp 2016 erfuhren stilspezifische Konventionen für Wettkämpfe und tänzerischen Austausch. Spielregeln dafür, wer, wann, wo, mit und gegen wen tanzen durfte wurden in der kompetenzgemischten Gruppe erprobt inspiriert und getragen von vielen erfahrenen Tänzerinnen.

Kulturspezifisches urbanes Tanzen heißt fast immer Improvisieren. Dies bedeutet aber zunächst nicht Bewegung selbst zu erfinden, sondern im Feld tradierte Basics in eine eigene Reihenfolge zu bringen. Als »Verkettung« bezeichnet Lampert die Improvisation als spontane Variation von festgelegten Bewegungen: »Das Tanzmaterial steht fest, es wird also nur die Anordnung der Bewegung neu kombiniert« (2007: 188f.)[4]. Während der beobachteten Jams und Battles verketteten die Tanzenden zuvor erlernte Basisschritte. Die im urbanen Tanz unerfahreneren Flüchtlingsfrauen und Mädchen integrierten dabei auch Basics aus eigenen Tanzkulturen. Basics, die den eigenen Tanzkulturen nahe waren, wie der »Booty Shake« wurden vermehrt aufgegriffen.

Dance Camp 2016 umfasst die Teilnehmerinnen, Tanzvermittlerinnen, Organisatorinnen und auch mittanzende Gäste.

4 | Lampert (2007) listet Gesellschaftstänze, Flamenco und Steptanz als weitere Tanzkulturen auf, in denen Improvisation als Verkettung praktiziert wird.

Teilnehmerinnen mit Erfahrung im urbanen Tanz verketteten Basics freier. Sie fügten eigene Bewegungselemente ohne Brüche als Intros, Outros und Übergänge ein. Dabei interpretierten sie tradiertes Bewegungsmaterial. Sie ergänzen Basisschritte insbesondere der Beine durch passenden Arm- und Rumpfbewegungen. Sie differenzierten Bewegung im Rumpf und setzten rhythmische Akzente. Ihre Bewegung orientierte sich dabei nahezu konsequent an einem urbanen Tanzstil, z.B. dem »Popping & Locking«. In Interviews wurde deutlich, dass die Teilnehmerinnen sich auch außerhalb des Camps mit entsprechenden Tanzcommunitys identifizierten.

Auf der Basis einschlägiger Bewegungserfahrung nahmen urbane Tanzprofis – dies waren im Camp besonders die Tanzvermittlerinnen – individuelle Haltungen zu den verschiedenen urbanen Tanzkulturen ein. Sie spielten mit Kontrasten z.B. zwischen Whacking und Breaking wenn sie diese willkürlich gegenüberstellten. Auch positionierten sie sich im Kontext einer urbanen Kultur, wenn sie bewusste Gegenakzente setzten. Ein Battle im Voguing, dem Tanz geprägt durch affektierten Laufstegbewegungen nachgeahmt von Models des Vogue Magazine, konterkarierte eine Tanzvermittlerin beispielsweise durch maskuline »geschäftsmännische« Gesten.

Das Choreographieren spielte in den beobachteten urbanen Tanzpraxen eine untergeordnete Rolle. Dass Tänzerinnen individuelle Bewegungen erfanden, um diese in eine aussagekräftige Komposition wiederholbar festzulegen, wurde erst am letzten Tag des Urban Dance Camp 2016 beobachtet als die Tanzvermittlerinnen nach eigenen Aussagen Mischformen zwischen urbanem und zeitgenössischen Tanz im Flüchtlingskontext explorierten.

Tanz selbst erfinden und choreographieren in zeitgenössischen Tanzpraxen mit Schulkindern

Länger als ein Jahrzehnt wurden Tanz-in-Schulen-Praxen im Großraum Köln teilnehmend beobachtet. Die Rolle der Forscherin, bzw. des Forschungsteams bewegte sich dabei vom »complete-member-researcher«, über den Status eines »active-member-researcher« hin zum »peripheral-member-reseacher« (Adler/Adler 2000: 84f.). Zunächst war die Forschungsleiterin selbst als Tanzpädagogin in Schulen tätig. Sie nahm

zwischen 2003 und 2005 an dreizehn Fortbildungen für und mit anderen zeitgenössischen Tanzvermittler*innen in Schulen teil, die vom *nrw landesbuero tanz* organisiert waren. Sie choreographierte Kinderstücke für schulische und außerschulische Aufführungen. Später beobachtete sie die zeitgenössische Tanz-in-Schulen-Praxis bei Lehrübungen, betreute wissenschaftliche Abschlussarbeiten dazu und besuchte als Zuschauerin regelmäßig Aufführungen. Eine zeitgenössische Tanzaufführung von und mit Kindern und Jugendlichen organisiert vom *nrw landesbuero tanz* 2011 wurde dicht beobachtet und videographiert. Im Fokus waren hier die aufgeführten Stücke.

Dem eigenen Erfinden von Bewegung wird in zeitgenössischen Tanz-in-Schulen-Praxen ein hoher Stellenwert beigemessen. Für die Profikunst definiert Odenthal: »Der Zeitgenössische Tanz versteht sich nicht auf der Basis nur einer Technik oder ästhetischen Form, sondern aus der Vielfalt heraus […] Zeitgenössische Tänzer und Choreographen verstehen ihre Arbeit als Suche, als Entwicklung. […] Praktisch heißt das Recherche in der Bewegung.« (1998: 22f.) Bundesweit, und auch in Köln, berufen sich Initiator*innen und Koordinator*innen der zeitgenössischer Tanz-in-Schulen-Praxis auf Odenthals Definition (Fleischle-Braun et al. 2006: 53). Teilhaben am zeitgenössischen Tanz an Schulen heißt für Kinder und Jugendliche vor allem Bewegung selbst zu erfinden, das belegen auch die Ergebnisse der beschriebenen empirischen Untersuchungen von Praxen im Großraum Köln. Der Schwerpunkt der »Kindertanzmethodik«, in der zeitgenössische Tanzvermittler*innen vom *nrw landesbuero tanz* geschult wurden, lag darauf, das Erfinden von Bewegung zu moderieren und dazu sowohl Improvisations- als auch Kompositionsprozesse anzuleiten. In den von 2003 bis 2005 teilnehmend beobachteten Multiplikatorenworkshops vermittelten dreizehn verschiedene Expert*innen Improvisations- und Kompositionsmethoden in Anlehnung an entsprechende Konzepte von Rudolf von Laban[5], dem Elementaren Tanz[6], Bewegungstheater[7] und Dansexpressie[8]. Die Förderung individueller Ausdrucksfähigkeit ist in

5 | Gisela Peters-Rhose, 08.-09.11.2003, Jenny Hill, 13.11.2004, Royston Maldoom, 17.04.2005.

6 | Lisa Günther, 08.05.2004.

7 | Anne Tiedt, 12.10.2003, Nina Herwig, 09.10.2004.

8 | Berry Doddemar, 12.10.2003, Ingeborg Bos, 16.11.2003, Maria Speth, 19.06.2005.

allen genannten Konzepten übergeordnetes Ziel und die Erweiterung von motorischen Kompetenzen begrüßte Begleiterscheinung. Eine technische Schulung wird bisweilen über die Nachahmung von Bewegungssequenzen erreicht. Motorisches Lernen erfolgt häufiger im Spiel mit selbst erfundenen Bewegungen. »Neugestalten« nennen Sportpädagogen die produktive Tätigkeit, bei der Einzelne oder auch Gruppen Bewegung spielerisch suchen, ausprobieren und finden (Meusel/Wieser 1995: 11f.). Während der beobachteten Multiplikatorenworkshops wurden nur von drei Dozenten Bewegungsstile zum Nachtanzen vermittelt[9]. Nachgetanzte Schritte dienten dann als Anregung und Ausgangspunkt für eigene Bewegungskreationen.

Die große Relevanz selbst erfundener Bewegung manifestiert sich auch in der Aufführungspraxis zeitgenössischer Tanz-in-Schulen-Projekte. Während der 2011 videografierten Aufführung improvisierte eine Gruppe Grundschulkinder live auf der Bühne. Sie gestalteten Bewegung spontan neu, denn anders als in den typischen Jams und Battles im urbanen Kontext griffen sie während ihrer Improvisation nicht auf zuvor vermittelte Tanzbasisschritte zurück. Die anderen elf Gruppen, die an der 2011 erfassten Aufführung teilnahmen, zeigten dort choreographierte Stücke. Sie bestanden schwerpunktmäßig aus Bewegungsgrundformen wie Gehen, Stehen, Laufen, Hinlegen, Aufstehen, Springen und Drehen. Kinder und Jugendliche präsentierten Bewegungsmöglichkeiten mit Rhythmusinstrumenten, Bewegungsformen aus dem Schriftbild der eigenen Namen. Sie vertanzten Alltagsbewegungen. Selten wurden Versatzbewegungen aus zeitgenössischen Tanztechniken (z.B. der Countertechnik), Ballett, Kontaktimprovisation und Urbanem Tanz integriert. Es entstand der Gesamteindruck, dass der Bewegungsfindungen, das heißt der Neugestaltung von Bewegung durch Kinder und Jugendliche, bei der Entwicklung der Stücke große Bedeutung beigemessen wurde: Ausgefeilte aus anderen Tanzkontexten bekannte Bewegungen waren selten zu sehen und choreographische Lücken wurden toleriert.

9 | Westafrikanischer Tanz mit Plastikflaschen, Nina Herwig (09.10.2004), Hip-Hop Basics von Nils »Storm« Robitzky (13.09.2003), Techniken des Modernen Tanzes, Ulla Geiges (27.06.2004), Kindertänze zu Kinderliedern, Corinna Vogel (09.10.2004).

In den beobachteten urbanen Tanzpraxen integrierten Anfänger*innen wenig eigene Bewegungen. Die zeitgenössische Tanz-in-Schulen-Praxis basierte hingegen offensichtlich auf den Bewegungsideen aller Teilnehmer*innen. Der Schluss liegt nahe, dass die Teilhabequalität in den untersuchten zeitgenössischen Tanzpraxen höher sei als in den untersuchten urbanen Praxen, weil hier eher und öfter eigene Bewegungsideen der Teilnehmer*innen gefordert sind. Bourdieu warnt davor, einen Vergleich von Praktiken auf der Basis isolierter Merkmale vorzunehmen. Eine Bewertung sei nur mit Blick auf gesamte Systeme möglich (1998: 17f.). Bei der dichten Beobachtung und Datenerhebung zur urbanen Tanzpraxis zeigt sich so neben dem »selbst erfinden« von Bewegung eine weitere zentrale Dimension, deren Relevanz für die Teilhabeförderung zu untersuchen ist.

Hohe »Dynamik« und Sinnsättigung – eine tanzspezifische Qualität von Teilhabe

In der Analyse der Beobachtungsprotokolle des Urban Dance Camps 2016 erscheint eine »hohe Dynamik« als zentrale, wiederkehrende Kategorie. Im Beobachtungsprotokoll entsprechend kodierte Momente wurden anhand von Videoaufzeichnungen genauer analysiert. Teilnehmerinnen differenzieren Bewegung hier sehr entschieden in Bezug auf angewandte Kraft. Sie regeln den Bewegungsfluss deutlich, lassen einen freien Fluss zu oder binden den Bewegungsfluss an bestimmten Momenten. Sie erlauben gezielt ganzkörperliche Durchlässigkeit von Bewegung in vielen Gelenken oder isolieren Bewegung auf einzelne Bereiche des Körpers. Die beschriebenen Bewegungen in sehr differenzierter Qualität sind oft von der Gruppe gemeinsam getragen.

Während der zeitgenössischen Tanz-in-Schulen-Aufführungen hingegen fallen Momente auf, an denen Schüler*innen vermeintlich selbst erfundene Bewegung in diffuser Beteiligung von Extremitäten und Rumpf präsentieren. Sie setzen aus. Bleiben vage in Bezug auf Bewegungsansätze, Krafteinsatz und Bewegungsfluss. Es scheint dann, als seien sie an der eigenen Bewegung wenig beteiligt.

Temme unterscheidet die grobe Form einer Bewegung von ihrem Modus, das heißt die Qualität des Bewegungsvollzugs (2012: 138f.). Sie definiert den Modus nicht abschließend. In ihrer Beschreibung sind jedoch,

wie in den hier beobachteten Sequenzen, Krafteinsätze, Bewegungsfluss und Dimensionen für Bewegung ausschlaggebend. Anhand der erhobenen Daten, wäre die gezielte Beteiligung von Gelenken bzw. die gezielte Isolation auf Teilbereiche des Körpers zu ergänzen. Temme korreliert eine hohe Differenzierung des Modus einer Bewegung mit einer hohen Sättigung der Bewegung mit Sinn (2015: 92f). Sie betont, dass menschliche Bewegung grundsätzlich nicht von der Bedeutung zu trennen ist, die Sich-Bewegende damit verbinden. Bewegung vollzieht sich nie ohne Sinn (2012: 108). Ist ein Sich-Bewegender im Moment des körperlichen Bewegungsvollzugs allerdings insofern unsicher über den Sinngehalt einer Bewegung, dass verschiedene Sinngehalte konkurrieren, präsentiert sich Bewegung einem Betrachtenden und dem Sich-Bewegenden als unentschieden, mitunter als technisch nicht gelungen (2015: 93). Im Vollzug einer einfachen Bewegungsgrundform wie Gehen können Sinndimensionen konkurrieren wie: »Ich schwinge meine Hüften wie ein Popstar, mein T-Shirt ist zu kurz, ob meinen Eltern das gefällt, ich projiziere meinen Blick über ein Publikum hinweg, hoffentlich muss ich gleich nicht wieder lachen, kurz-kurz-laaang, …«. Temme erklärt, die körperliche Bewegung strebe mit »jeder Faser« eine Sinnhaftigkeit an (). Interpretiert man Temmes Ansatz im Kontext der Teilhabeförderung für den Tanz, so ist anzunehmen, dass eine hohe Sinnsättigung von Bewegung, die mit einer deutlichen Bewegungsqualität korreliert, einer hohen Teilhabequalität entspricht. Erhobene Daten, insbesondere in Interviews kommunizierte Interpretationsrahmen von Teilnehmer*innen sind hierzu vertiefend zu analysieren.

Nachtanzen und/oder Tanz selbst erfinden – ein Fazit

Im Licht praxeologischer Forschung lassen sich diverse Qualitäten und feine Qualitätsunterschiede tanzpraktischer Teilhabe differenzieren. Grundsätzlich zu unterscheiden sind Tanzpraxen, die das Erlernen bestimmter Tanzschritte dem individuellen Erfinden von Bewegung voranstellen. Äußerlich sichtbar, hier beobachtet in urbanen Tanzpraxen an der DSHS Köln, ereignet sich Teilhabe bei Ersteren beim Nachtanzen und Mittanzen. Tanzende kombinieren gelernte Basisschritte in eigene Abfolgen (verkettende Improvisation). Sie ergänzen dabei Intros, Outros und Übergänge. Fortgeschrittene Tänzerinnen setzen interpretierende, indi-

viduelle Akzente. Insgesamt spielen Praktikerinnen auf diese Weise mit tradierten Bewegungen. Das Neugestalten von Bewegung von Grund auf ist unüblich.

Zentral dagegen ist das Selbsterfinden von Bewegung in anderen Tanzpraxen, hier den untersuchten zeitgenössischen Tanz-in-Schulen-Projekten. Nicht gebunden an und auch nicht gestützt von einem kulturspezifischen Basisvokabular an Bewegung suchen zeitgenössische Tanzende in Unterricht und Probenprozessen individuelle Bewegungen, um die »Leerstelle«[10] vorgegebener Formen zu füllen. Teilhabequalität in den beobachteten zeitgenössischen Tanzpraxen ist also maßgeblich durch eine Beteiligung an Neugestaltung und choreographischen Prozessen bestimmt. Die Neugestaltung im zeitgenössischen Tanz erfolgt nicht nur flüchtig als Improvisation. Individuelle Bewegungsideen werden in Improvisationen generiert und dann zu wiederholbaren Tanzstücken choreographiert und aufgeführt.

Im praxeologischen Forschungsparadigma ist die Bewertung isolierter Merkmale einer Praxis nicht vorgesehen. Die Frage, ob tanzpraktische Teilhabe als nachtanzen oder als selbst erfinden von Tanz »objektiv« wertvoller sei, stellt sich vor dem Hintergrund nicht. Vielmehr sind Wertigkeiten und Bewertungen von Teilhabequalitäten praxisspezifisch-komplexer durch weitere und gezieltere Befragungen von Teilnehmer*innen zu erfassen. Der augenblickliche Forschungsstand legt hier besonders eine differenziertere Analyse von Wechselwirkungen zwischen Sinnsättigungen im Bewegungsvollzug und subjektiv empfundener Qualität von Teilhabe nahe. Erkenntnisversprechend sind dabei vertiefende Befragungen von Tanzenden zu Videoaufzeichnungen ihrer eigenen Bewegungen, insbesondere zu Tanzmomenten mit auffallend definierter sowie auffallend diffuser Bewegungsqualität.

10 | Brandstetter beschreibt zeitgenössischen Tanz als »Leerstelle«, einem »zu Findenden«, weil verbindliche repräsentative Aufgaben, soziale und ästhetische Konzepte überholt sind (2005: 12).

Literatur

Adler, Patricia/Adler, Peter (2000): Observational Techniques, in: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hg.): *Collecting and interpreting qualitative materials*, Thousand Oaks, Calif.: Sage Publ., S. 79-110.

Bohnsack, Ralf (2000): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*, 4., durchgesehene Aufl., Opladen: Leske + Budrich.

Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*, 1. Aufl., dt. Erstausg., Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1985 = N.F.,985).

Brandstetter, Gabriele (2005): Fundstück Tanz, in: Odenthal, Johannes (Hg.): tanz.de, Berlin: Theater der Zeit, S. 12-19.

Fleischle-Braun, Claudia/Patrizi, Livia/Tiedt, Anne (2006): Tanzkunst in schulischem Kontext. Unter Mitarbeit von Inge Deppert, Josef Eder, Claudia Lehmann, Katja Schneider, in: Müller, Linda/Schneeweis, Katharina (Hg.): *Tanz in Schulen. Stand und Perspektiven; Dokumentation der »Bundesinitiative Tanz in Schulen«*, München: Kieser, S. 53-57.

Klinge, Antje (2006): Qualitätsstandards und Qualitätssicherung. Coaching und Fortbildung. Unter Mitarbeit von José Biondi, Ingo Diehl, Rolf Hammes, Dieter Heitkamp, Martina Kessel, Andrea Marton et al., in: Müller, Linda/Schneeweis, Katharina (Hg.): *Tanz in Schulen. Stand und Perspektiven; Dokumentation der »Bundesinitiative Tanz in Schulen*, München: Kieser, S. 59-63.

Lampert, Friederike (2007): *Tanzimprovisation. Geschichte – Theorie – Verfahren – Vermittlung*, Bielefeld: transcript Verlag.

Meusel, Waltraud/Wieser, Richard (1995): Was ist Bewegungsgestaltung?, in: Meusel, Waltraud/Wieser, Richard (Hg.): *Handbuch Bewegungsgestaltung*, Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 10-13.

Odenthal, Johannes (1998): Die Tanzfabrik Berlin. Ihr kulturpolitischer Standort, in Feest, Claudia (Hg.): *Tanzfabrik. Ein Berliner Modell im zeitgenössischen Tanz*, Berlin: Hentrich und Hentrich, S. 21-25.

Parlamentarischer Rat (23.05.1949): *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*, GG, von 1976. Online unter https://www.bundestag.de/grundgesetz [22.01.2018]

Quinten, Susanne (2017): Verkörperte Teilhabe. Praktische Beispiele aus tanzkünstlerischen Kontexten und theoretische Spurensuche, in: Ger-

land, Juliane (Hg.): *Kultur, Inklusion, Forschung*, 1. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 72-88.

Schäfer, Franka/Daniel, Anna (2015): Zur Notwendigkeit einer praxissoziologischen Methodendiskussion, in: Schäfer, Franka (Hg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*, Bielefeld: transcript Verlag (Sozialtheorie), S. 37-55.

Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*, Berlin: Suhrkamp (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 2030).

Spradley, James P. (2016): *Participant observation*, Long Grove, Illinois: Waveland Press.

Temme, Denise (2012): Menschliche Bewegung als Tätigkeit, in: Giest, Hartmut (Hg.): 8. *Workshop »Tätigkeitstheorie und Kulturhistorische Schule«*, Berlin: Lehmanns Media (ICHS: Sonderdruck, H. 9), S. 107-160. Online unter www.ich-sciences.de/media/journal/Ausgabe_9/vol_9_2012.pdf [16.02.2018]

Temme, Denise (2015): *Menschliche Bewegung als Tätigkeit. Zur Irritation fragloser Gewissheiten*, Berlin: Lehmanns (Reflexive Sportwissenschaft, 3).

Queere Körperbilder des Voguing

Eine bildungstheoretische Perspektive zur Geschlechteridentität

Jutta Krauß

Der vorliegende Beitrag lenkt den Blick auf das bildungstheoretische Potenzial der soziokulturellen Praxis Voguing. Nach einem verkürzten geschichtlichen Abriss des Voguing, wird entlang der Begriffe Pose und Kleiderkörper das Bildungspotenzial der Tanzform Voguing erörtert. Die Foucaultsche Diskursanalyse steuert und reflektiert den analytischen Forschungsprozess. Das Ziel der Diskursanalyse ist, die ästhetischen Konzepte der kulturellen Praxis Voguing hinsichtlich der Kategorien Körper, Kleid und Geschlecht herauszufiltern und mit Theorien der Tanz- und Modewissenschaft sowie der Soziologie zu vernetzten. Es handelt sich hier um einen Werkstattbericht eines laufenden Promotionsprojektes.

Voguing – Rahmung eines tanz- und soziokulturellen Feldes

Voguing lässt sich mit den Worten von Tim Lawrence, der die Spuren des Voguing nachzeichnet, beschreiben: »At first they called it posing and then, because it started from Vogue magazine, they called it voguing.« (Lawrence 2011: 5) Modefotografien des Modemagazins Vogue wurden in tänzerische Posen und Bewegungen transformiert. Der tänzerische Wettkampf des Voguing, der in der Ballroomszene der homosexuellen Subkultur in den 1960er-Jahren in New York entstanden ist, ist vom Kampf um die schönste Pose geprägt. Die Bildquellen des Modemagazins dienten als Material zur Herstellung von Posen. In glamourösen Kostümen werden

auf einer laufstegähnlichen Bühnenfläche stilisierte Catwalkbewegungen und Posen der High Fashion-Welt präsentiert (Krauß 2015: 94-95).

Voguing ist von marginalisierten afro- und lateinamerikanischen Homosexuellen geprägt, die mittels ihrer soziokulturellen Tanzpraxis ihre Geschlechterbilder ausloten. Julian Jochmaring meint, dass Voguing auf einem differenzierten Verständnis gegenüber den Diskriminierungsmechanismen Rassismus, Klassismus und Sexismus fußt (2012). Beim Voguing zeigt sich ein plurales Verständnis von Körperbildern. Männlich und weiblich konnotierte Körperbilder werden dabei tänzerisch und ästhetisch nachgeahmt, verworfen, übertrieben oder unterminiert. Mittels vestimentärer Objekte schlüpfen die Voguer*innen in unterschiedliche Kategorien.

Seit fünf Jahren tanzen bei dem Ball *Voguing Out* in Berlin internationale Tänzer*innen. Im Vorfeld finden Voguing Workshops statt, die von Pionier*innen aus New York und Berlin angeleitet werden. Das Erlernen von Bewegungsabläufen, der Erwerb spezifischer Haltungen und performativer Kompetenzen werden innerhalb von Workshops vermittelt. Die Unterrichtsabläufe gleichen dabei einerseits einer Arbeit am Selbst, der Präsentation des Körpers und andererseits sind sie beherrscht von Phasen des mimetischen Lernens. Dabei erfährt die Übernahme eines Lebensstils Transformationen. Die ehemals subversive Praxis Voguing, die sich in der Auflehnung gegen etablierte Geschlechterbilder zeigt, erfährt eine Übersetzung in einen erlernbaren Tanzstil.

Die Pose als zentrale choreographische Figur des Voguing

Stilprägend für das Voguing sind Posen.[1] Ausgehend von der Figur der Pose wird der Begriff Körperbild gerahmt. Die Figur der Pose bestimmt die Inszenierungsform auf der laufstegähnlichen Bühnenfläche. Es besteht eine Analogie zwischen der choreographischen Figur Pose beim Voguing und der Pose bei den Modefotografien. Der tänzerischen Pose liegt eine doppelte Bildfunktion zugrunde, die auf das mediale Verfahren der

1 | Die *Voguing Out* Festivals in Berlin und die Dokumentarfilme *Paris Is Burning* (Livingston 1990) und *How do I Look* (Busch 2006) dienen hier als Analysematerial, in dem Sinne, dass sie Einblicke in die tänzerische Praxis Voguing geben und Aussagen über tänzerische Bewegungen und choreographische Verfahren ermöglichen.

Modefotografie verweist. Hildegard Fraueneder beschreibt mit folgenden Worten diese doppelte Bildfunktion:

> Bei Fotografien, auf denen Posierende abgelichtet sind, ist demnach eine doppelte Bildfunktion mitzudenken, insofern eine Pose ein bereits vorliegendes Bild oder eine visuelle Figur imitiert und weiters die Fotografie mit ihren eigenen Werkzeugen, wie Ausschnitt, Beleuchtung, Tiefenschärfe, Perspektive usw. das ›Bild‹ formt. (2015: 158)

Entlang dieser Aussage wird die Pose beim Voguing betrachtet. Voguingtänzer*innen imitieren die Posen der Modefotografie. Die eingenommenen Posen können im Sinne eines Reenactment gelesen werden, nämlich indem die im Bild der Modefotografie erstarrten Bewegungen wieder in Bewegungen übersetzt werden. Im Akt des tänzerischen Geschehens wird auf die Pose der Modefotografie Bezug genommen. Die Bezugnahme gleicht einer mimetischen Nachahmung, die allerdings einen Eigensinn erzeugt. Ein vormals bewegtes Bild, das durch das Fotoshooting stillgelegt wurde, wird in eine bewegte Pose transformiert. Die Aussage einer Voguingtänzer*in spiegelt diesen Transformationsprozess wider: »Paris had a Vogue magazine in her bag, and while she was dancing she took it out, opened it up to a page where a model was posing and then stopped in that pose on the beat.« (Lawrence 2011: 5) Die Posen der Kostümarrangements der Modefotografie, die aus Serien von Fotoshootings gewonnen werden, dienen als Bildquelle für eine tänzerisch geprägte Pose. Der posierende Körper wird dabei zum Bewegungsbild.[2] Die Pose ist ein wirkmächtiges Moment der Inszenierung von Voguing.

Das Ausstellen von Kleiderkörpern

Die Produktion von bewegten Bildern, die sich in Posen manifestieren, wird durch den Begriff Kleiderkörper erweitert gedacht. Zur Pose gehörend bestimmt Fraueneder das Kostüm. Sie schreibt: »Zur Pose gehört die Kategorie des Kostüms, nicht nur, da dieses vom Körper getragen wird, denn auch umgekehrt wird der Körper vom Kostüm getragen.« (Fraueneder 2015: 169) Die Wechselwirkung zwischen Körper und Kleid, wie sie von Fraueneder beschrieben wird, zeigt sich beim Voguing im Umgang mit vestimentären

2 | Ausführungen zum Begriff »Bewegungsbilder« finden sich im Artikel *Voguing-Linien im Raum* (Krauß 2015).

Objekten. Die Körper tragen Kostüme und zeigen mit diesen textilen Verhüllungen unterschiedliche körperliche Raumgestalten. Gleichzeitig wird der Körper durch vestimentäre Objekte getragen oder geformt. Beim Voguing werden Körper durch Kleider und Kleider durch Körper inszeniert. Das Handeln mit vestimentären Artefakten ermöglicht dabei die Gestaltung des Selbst. Die Kostüme sind dabei nicht bloß Artefakte, sondern entfalten sich erst in ihrer Inszenierung. Gertrud Lehnert betrachtet das Zusammenspiel von inszenierten Körpern und Kleidern wie folgt: »Sie [die Kleider] müssen getragen, sie müssen inszeniert werden. Umgekehrt brauchen die Körper Kleider. Die Körper werden ihrerseits von den Kleidern inszeniert.« (2015: 30) Die Bewegung wird dabei zum tragenden Element, die das Geflecht von Körpern und Kleidern bestimmt. Die getragenen Kleider bilden, im Sinne Lehnerts, mit dem Körper eine Einheit (2015: 34), die »Spielräume der Selbstgestaltung« (2015:29) ermöglichen und das Körpergefühl verändern (2015: 29). Das Wechselspiel von Körper und Kleid wird zum Nährboden von Selbstgestaltung.

Die im Voguing inszenierten Körper können als Kleiderkörper gelesen werden, da über das ästhetische Handeln mit Kleidern eine Inszenierung des Selbst stattfindet. Das Zusammenspiel von Körper und Kleid zeigt sich in der Spannung zwischen der körperlichen Oberfläche und körperkonstitutiven Erscheinung. Lehnert meint: »Der Körper wiederum schafft sich durch das Kleid und im Kleid spezifische Räume: Spielräume und Handlungsräume. Das Kleid inszeniert sich als Körper, und es wird vom Körper inszeniert als räumliche, ephemere und vor allem körperkonstitutive Erscheinung.« (2015: 38)

Der Begriff Kleiderkörper, wie er von mir verwendet wird, spiegelt folglich die enge Verflechtung von Kleid und Körper wider, die für das Voguing bezeichnend ist. Das Posen wird beim Voguing von vestimentären Objekten in dem Sinne verstärkt, dass sie eine Diversität von Körperbildern aufzeigen. Die Kleiderkörper gleichen Spiel- und Handlungsräumen, die durch ihre spezifische Korrespondenz von Körper und Kleid neue Erscheinungen konstituieren und die verschiedenen Kategorien des Voguing verdeutlichen. Dabei beziehen sich die Kategorien sowohl auf konforme als auch nicht konforme Rollenbilder der Gesellschaft.[3]

---

3 | Bressin und Patinier nennen u.a. folgende Kategorien des Ballrooms: Best Dressed, Big Boy/Girl, Bizarre, Butches, Butch Queens, Butch Queens in Drag usw. (2012: 39-41).

Die Erzeugung pluraler Geschlechterbilder beim Voguing

Die Materialität des Voguing zeigt sich in einem performativen Akt, in dem Posen, Kleiderkörper und Körperbilder tanzend hergestellt werden. Mit dem Körper und seinen Modellierungen wird dabei auf vielfältige Art umgegangen. Voguing spielt bewusst mit unterschiedlichen Körperbildern. Mittels der Maskerade, des Verkleidens, dem Spiel mit Textilien oder dem Cross-Dressing werden vielfältige Körperbilder erzeugt. Der Formierungsprozess pluraler Identitäten zeigt sich in einem differenten Verständnis von Geschlechterbildern. Die Betrachtung von Geschlechterbildern erfolgt im Sinne von Janine Schallat:

> [...] Geschlechterbilder können, legt man den anthropologischen Bildbegriff zugrunde, als Symbolisierung gesellschaftlicher, kollektiver und individueller Erinnerungen an und verdichtete Erfahrungen mit Geschlecht und den Geschlechtern bestimmt werden. Geschlechterbilder als innere Bilder gedacht, können demnach als modifizierte Abbilder und zugleich als handlungsstrukturierende Vorbilder gelesen werden. (Schallat 2015: 403)

Das bedeutet, dass Bilder nicht nur die Welt veranschaulichen oder als Produkt von Wahrnehmung gleichzusetzen sind, sondern vielmehr das Ergebnis von Erfahrungen sind (Schallat 2015: 402). Werden Bilder als Repräsentanten von verdichteten Erfahrungen begriffen, so kann der Begriff Geschlechterbilder als Einschreibung soziokultureller Erfahrungen in den Leib bestimmt werden. Wird der Begriff Geschlechterbilder so gedacht, werden innere Bilder, die aufgrund von Erfahrungen gewonnen werden, durch die Verkörperung sichtbar. Für die Bestimmung des Begriffs Geschlechterbilder lässt sich demnach festhalten, dass sie als Bildarchiv vorhanden sind, im Modi der Verkörperung zum Ausdruck kommen und Handlungen hinsichtlich der Kategorie Geschlecht strukturieren. Übertragen auf die soziokulturelle Praxis Voguing bedeutet dies: Die Erfahrungen mit Geschlechterbildern werden als handlungsstrukturierende Vorbilder so gelesen, dass mittels bekleideter Körper Bedeutungen bezüglich des Geschlechts verschoben, normierte Zuschreibungen gebrochen und neue Ordnungsstrukturen ermöglicht werden. Dabei bestimmt das Zusammenspiel von Körper und Kleid die Materialität. Mit dem Konzept der Performativität, im Sinne von Erika Fischer-Lichte, kann die erzeugte Materialität des Voguing wie folgt bestimmt werden:

> Der Begriff bezeichnet bestimmte symbolische Handlungen, die nicht etwas Vorgegebenes ausdrücken oder repräsentieren, sondern diejenige Wirklichkeit, auf die sie verweisen, erst hervorbringen. Sie entsteht, indem die Handlung vollzogen wird. Ein performativer Akt ist ausschließlich als ein verkörperter zu denken. (Fischer-Lichte 2012: 44)

Übertragen auf die soziokulturelle Praxis Voguing ist folgende Lesart möglich: Als symbolische Handlungen können die unterschiedlichen Bewegungscodes, -muster, -techniken und -stile, die im Voguing vorherrschen, betrachtet werden. Die festgeschriebenen Bewegungsfragmente verweisen im choreographischen Akt der improvisierten Aneinanderreihung, begleitet durch einen bekleideten Körper, auf die Wirklichkeit, die im Moment des Geschehens hervorgebracht wird. Der performative Akt ist hier somit als ein bekleidetes, bewegtes und verkörpertes Geschlechterbild zu denken.

Queere Körperbilder

Befragt man die Queer Theory, so kann von einem vielfältigen Ensemble an Identitätskonzepten ausgegangen werden: »Queerness thus speeks to the processual-performative aspect of identity instead of assuming a fixed, and stable identity. This identity is created through actions and stories, acts and repetitions.« (Kiesling 2015: 51) In diesem Zitat kommt zum Ausdruck, dass Identitäten prozessual hergestellt werden. Ihre Hervorbringung basiert auf Aktionen, Geschichten und Wiederholungen. Das enge Verhältnis zwischen Queerness und Identität, das Kiesling konstatiert, fällt in dem prozessual-performativen Aspekt zusammen. Identitäten werden nicht als fix oder stabil betrachtet, sondern vielmehr im Sinne der Queer Theory als prozesshaft-performativ erzeugte Identitäten.

Der äußerlich sichtbare Umgang mit Stoffen beim Voguing spiegelt, so meine These, eine Auseinandersetzung mit besonderen Aspekten der Queerness wider. In dem Spiel mit stofflichen Verhüllungen und Enthüllungen zeigt sich eine Technik, den Körper als kulturell produziertes und stets zu hinterfragendes Konzept auszustellen. Differente Körperbilder, queere Geschlechterbilder und artifiziell hergestellte Kleiderkörper, die beim Voguing erzeugt werden, können als eine Praxis betrachtet werden, die den Körper als kulturell geformtes Konzept beschreibt und hinterfragt.

Überträgt man das Verständnis der Queer Theory auf Voguing bedeutet dies: Lateinamerikanische, homosexuelle und marginalisierte Jugendliche kritisierten und hinterfragten im New York der 1960er-Jahre mittels ihrer soziokulturellen Praxis Voguing Normen, die das Geschlecht betreffen. Beim Voguing loten sie mobile Identitäten, quasi *identities in motion*, aus.

Es wurde aufgezeigt, dass die bewegten Körperbilder in der soziokulturellen Praxis Voguing untrennbar mit Geschlechterbildern und Kleiderkörpern verwoben sind. Sie verweisen auf das Konzept der sozialen Konstruktion. Die performativ erzeugte Materialität erzeugt eine permanente Wiederherstellung und Verwerfung unterschiedlicher Körperkonzepte. Voguing basiert auf der Gleichzeitigkeit des Konstruierens, Rekonstruierens und Dekonstruierens. Das Potenzial einer tänzerischen Auseinandersetzung mit der Kategorie Geschlecht liegt beim Voguing darin: Die Flüchtigkeit der erzeugten Geschlechterbilder ermöglicht das Ausloten unterschiedlicher Handlungsoptionen im Sinne einer performativen Herstellung der Kategorie Geschlecht. Diese Subvertierungsversuche von gesellschaftlichen Normen können innerhalb eines Bildungsprozesses eine kritische Haltung zum Ausdruck bringen.

Voguing in Institutionen

Das Potenzial von Voguing in Bildungseinrichtungen wird hinsichtlich der Kategorie Geschlechterbilder gerahmt. Dazu wird im Folgenden auf die enge Kopplung von Körper und Geschlecht eingegangen. Die Perspektive, dass sowohl Geschlecht als auch Körper als sozial konstruiert begriffen werden (Meuser 2005: 275), eröffnet das Verständnis von einem verhandelbaren Körper, dem vielfältige Geschlechterbilder inne wohnen. Um Neucodierungen des Geschlechterkörpers in das Zentrum einer bildungstheoretischen Perspektive zu rücken, bedarf es eines leibbasierten Bildungsbegriffes. Da der Körper im Zentrum der Tanzkunst steht, kann der Umgang mit Voguing in Bildungseinrichtungen Körperpräsentationen tänzerisch und reflexiv ausloten. Eine Herausforderung besteht darin, dass Ansichten und Lebensstile einer ehemals subversiven Praxis in eine Institution überführt werden müssen.

Um die Übertragung der soziokulturellen Praxis Voguing in Institutionen mit bildungstheoretischen Implikationen diskutieren zu können, möchte ich zwei Argumentationslinien aus dem Diskurs Tanz und Bildung herausgreifen: Martin Sterns transformatorischer Bildungsbegriff

versteht Bildung als eine Instanz, die auf Selbst- und Weltverhältnisse wirkt und Wissens- und Wahrnehmungsstrukturen reflektiert (2011: 215-216). Er betrachtet Bildung folgendermaßen:

> Bildung wird gerade nicht einseitig als materiale oder formale konzeptualisiert, sondern als dynamisches Bedingungsgefüge wechselseitig aufeinander Einfluss nehmender, [...] und sich wechselseitig (re-)organisierender und strukturierender Einflussgrößen (Räume, Objekte, Personen, Sinne usw.). (Stern 2011: 221)

Bildung wird als dynamisches Bedingungsgefüge beschrieben und versteht sich als Sensibilisierungsprozess von Wahrnehmungsmustern. Sterns Begriff einer ästhetischen Bildung ist als Prozess und Resultat von reflexiven und performativen Praktiken zu lesen. Es handelt sich dabei um einen relationalen Bildungsbegriff, in dessen Zentrum eine wechselseitige Beeinflussung zwischen dem Selbst und der Welt steht, die sich in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Formen ergibt (Stern 2011: 221f). Dabei werden Körper und Bewegung als Ansatzpunkt eines Bildungsbegriffes verstanden (2011: 210). Anhand eines konkreten Beispieles aus der Praxis des Zeitgenössischen Tanzes veranschaulicht Stern die Möglichkeiten und Grenzen eines tänzerisch-ästhetischen Bildungsprozesses: Das Vermittlungsziel von Tanzformen besteht in der Bearbeitung, Einwirkung (2011: 216) und Reflexion unserer vertrauten Wahrnehmung (2011: 221). Der so verstandene Bildungsprozess richtet sich auf einen Erfahrungsprozess, der von einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Selbst bestimmt ist (Stern 2011: 223). Diese Erfahrungen beschreibt Stern folgendermaßen:

> Durch tänzerische Bewegungsprozesse ausgelöste Differenzerfahrungen bieten ein Potential, habitualisierte Bewegungsweisen und Körper-Ökonomien, geschlechtsspezifische Muster und Zuschreibungen uvm. offen zu legen. In der Irritation – [...] – lassen sich inkorporierte Verhaltensweisen und (implizite) Wertungen aufdecken, ausstellen und reflektieren. (Stern 2011: 225)

Die von Stern dargelegte Dimension kann auf die Vermittlung von Voguing folgendermaßen übertragen werden: Eine bildungstheoretische Perspektive hinsichtlich der Tanzform Voguing ermöglicht, so die These, das Aufdecken klischeehafter und stereotyper Geschlechterbilder. Mittels

bewegter Kleiderkörper könnten Kategorien der Geschlechtlichkeit tänzerisch reflektiert werden.

Nicole Haitzingers Begriffsverständnis von Ästhetik findet hier Eingang in den Bildungsbegriff als »eine spezifische Ordnung des Identifizierens und Denkens von Kunst« (2011: 133). Kritisch hinterfragt sie Möglichkeiten des Tanzens innerhalb von Institutionen, die von Regeln und Normen geprägt sind:

> Räume, die von Gesten und Bewegungen hervorgebracht werden, sind potenzielle Räume, Räume im Werden, die Differenz produzieren, statt sie zu nivellieren. In diesem Sinne kann Tanz – als Perspektive, als Ereignis – auch als Kritik an (seiner) Institutionalisierung verstanden werden und im Zwischen sein subversives Potenzial entfalten. (Haitzinger 2011: 133)

Haitzinger betrachtet die Institutionalisierung von Tanz als eine zukünftige Frage. Das Verhältnis von Bildung und Institution ist von Kodifizierungs- und Strukturierungsprozessen geprägt. Voguing, das vormals in soziokulturell geprägten Orten stattgefunden hat, die mit dem Adjektiv queer charakterisiert werden können, weil Performer*innen gegen gängige Vorstellungen revoltierten und Utopien verkörperten, darf in Institutionen seines historischen und soziokulturellen Kontextes nicht entkleidet werden. Im Sinne einer Bildung als Erfahrungsraum, in dem das performative Handeln auf kreative Hervorbringungen zielt, müssen Verkörperungen, die als Bilder über das Selbst und über das Andere begriffen werden, in einem machtfreien Raum vollzogen werden können.

Der so gefächerte Bildungsbegriff ermöglicht das Denken von neuen Ordnungsstrukturen im Hinblick auf Körper- und Geschlechterbilder. Bildung wird als ein ästhetisch geprägter Prozess, in dem Ordnungsstrukturen immer wieder neu hergestellt werden, bestimmt. Dazu möchte ich ein Zitat von Michel Foucault anfügen:

> Es handelt sich darum, die diskursiven Praktiken in ihrer Komplexität und Dichte erscheinen zu lassen, zu zeigen, daß Sprechen etwas tun heißt – […], daß eine Veränderung in der Ordnung des Diskurses nicht »neue Ideen«, […], sondern Transformationen in eine Praxis, eventuell in solche Praxisgebiete, die ihr benachbart sind, und Transformationen in ihre gemeinsame Gliederung voraussetzt. (Foucault 2015: 297-298)

Foucaults diskursive Denkweise fußt, wie die vorangegangenen Konzepte, auf dem Konzept der Performativität, also einer Verkörperung, Herstellung und Erzeugung. Veränderungen werden erzeugt, indem sowohl das Sprechen und Denken, als auch die damit vollzogenen Handlungen neue Ordnungsstrukturen hervorrufen. Diese gilt es im Diskurs rekonstruktiv zu erforschen. Transferiert auf das Aussagenfeld Körper, möchte ich mit Markus Schroer auf die Frage, was der Körper nun sei, antworten: »Das, was in verschiedenen Zeitaltern, Gesellschaften und Kulturen darunter verstanden wurde und wird.« (2005: 25) Gehen wir davon aus, dass in unserem Zeitalter die Queer Theory ihre Gültigkeit hat und damit verbunden das Verschieben von Grenzen, Normen, Wissensbeständen, Körperbildern und Geschlechterbildern, so bleibt es nicht aus, nach Wegen zu suchen, multiple Geschlechterbilder als Bildung zu begreifen.

Literatur

Bressin, Tiphaine/Patinier, Jérémy (2012): *Strike a pose. Histoire(s) du voguing*, Paris: Des ailes sur un tracteur.

Busch, Wolfgang (2006): *How Do I Look*, New York City: Art From The Heart Films.

Fischer-Lichte, Erika (2012): *Performativität. Eine Einführung*, Bielefeld: transcript Verlag. DOI: https://doi.org/10.14361/9783839411780

Foucault, Michel (2015): *Archäologie des Wissens*. Übersetzt von Ulrich Köppen, 17. Auflage, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Fraueneder, Hildegard (2015): Schrille Outfits, extravagante Auftritte. Die Pose als Vermittlungsfigur, in: Gürtler, Christa/Hausbacher, Eva (Hg.): *Kleiderfragen. Mode und Kulturwissenschaft*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 157-175. DOI: https://doi.org/10.14361/9783839428191-010

Haitzinger, Nicole (2011): Die Kunst ist dazwischen: Konzepte, Programme und Manifeste zur kulturellen Institutionalisierung von Tanz, in: Hardt, Yvonne/Stern; Martin (Hg.), *Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 119-135. DOI: https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419236.119

Jochmaring, Julian (2012): Als Harlem noch schillerte und brannte, in: *taz. Die Tageszeitung*. 07.01.2012.

Kiesling, Elena (2015): *Aesthetics of Coalition and Prostest. The Imagined Queer Community*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Krauß, Jutta (2015): Voguing – Linien im Raum, in: Bäcker, Marianne/ Schütte, Mechthild (Hg.): *Tanz Raum Urbanität* (Jahrbuch Tanzforschung, Bd. 25), Leipzig: Henschel Verlag, S. 93-104.

Lawrence, Tim (2011): ›Listen, and you will hear all the houses that walked there before‹: A history of drag balls, houses and the culture of voguing, in: Baker, Stuart (Hg.): *Voguing and the House Ballroom Scene of New York City 1989-92*, London: Soul Jazz Book, S. 3-10.

Lehnert, Gertrud (2015): Mode als kulturelle Praxis, in: Gürtler, Christa/ Hausbacher, Eva (Hg.): *Kleiderfragen. Mode und Kulturwissenschaft*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 29-44. DOI: https://doi.org/10.14361/9783839428191

Livingston, Jennie (1990): *Paris is Burning*, USA: LOVE FILMS.

Meuser, Michael (2005): Frauenkörper – Männerkörper. Somatische Kulturen der Geschlechterdifferenz, in: Schroer, Markus (Hg.): *Soziologie des Körpers*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 271-294.

Schallat, Janine (2015): *Geschlechterbilder* – Eine Annäherung, in: Bueschges, Kerstin (Hg.), *Bildung – Selbst(bild) – Geschlechterbilder*, Berlin: LIT Verlag, S. 397-416.

Schroer, Markus (2005): Einleitung. Zur Soziologie des Körpers, in: Schroer, Markus (Hg.): *Soziologie des Körpers*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 7-47.

Stern, Martin (2011): Tanz als Möglichkeit ästhetischer Bildung in der Schule, in: Hardt, Yvonne/Stern, Martin (Hg.): *Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 209-232. DOI: https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419236.209

Internetquellen

Official Trailer Berlin Voguing Out 2014. Online unter https://www.youtube.com/watch?v=LJd1PB19tSI [09.09.2017]

Kultur- und Bildungsverein »Ich bin O.K.«

Praxiszugänge für Tanzen im inklusiven Kontext

Helga Neira

Die Philosophie von »Ich bin O.K. – Art for Change«

Inklusive Prozesse stellen uns als Gesellschaft vor eine Reihe von Herausforderungen, weil sie zur Veränderung der Grundeinstellung führen: wie wir Menschen einander wahrnehmen, wie wir uns austauschen, was wir voneinander erwarten und was wir uns gegenseitig zutrauen. »What fits into your ALL« ist eine Frage der brasilianischen Journalistin Claudia Werneck (2011), die genau den Kern der Sache trifft.

Der Kultur- und Bildungsverein »Ich bin O.K.« stellte sich seit 39 Jahren von Anfang an dieser Auseinandersetzung– für sich selbst und für das Publikum. Er vertritt das Recht von Menschen mit Behinderung, dass sie ihre künstlerisch-tänzerischen Ausdrucksmöglichkeiten im öffentlichen kulturellen Raum darstellen und dass es Kooperationen mit den zivilen und staatlichen Kulturinstitutionen gibt (Theater, Festivals, Wettbewerbe, Schulen, Universitäten etc.). »Ich bin O.K.« setzt somit den inklusiven Anspruch konsequent um und sensibilisiert auf diese Weise viele Menschen dafür, dass das gemeinsame künstlerische Ausdruckspotenzial und die Gestaltungsfähigkeit von Menschen mit und ohne Behinderung einen geschätzten Stellenwert erhalten.

- Es geht aber nicht nur um den gesellschaftlichen Ansatz von Inklusion, sondern zunehmend intensiver um das inklusive Potenzial innerhalb der unterschiedlichen Arbeitsbereiche. Diese differenzieren sich in:
- Die *Dance-Assist Ausbildung*: seit Herbst 2017 nehmen 10 junge erwachsene Tänzer*innen – vornehmlich mit Down Syndrom – an die-

sem Bildungsangebot teil. Sie werden vorbereitet als Peers im Team mit Lehrer*innen von Schul- und Freizeiteinrichtungen, bei Workshops etc. die Grundtechniken von Modern Dance und Hip Hop Tanz wie auch ihr künstlerisches Potenzial einzubringen (Feuser 2017).
- Die »Ich bin O.K. Dance Company«: das flexibel zusammengesetzte Ensemble präsentiert national und international abendfüllende Choreographien, gemeinsam mit professionellen Tänzer*innen. Jedes zweite Jahr entsteht eine neue Produktion zusätzlich zu vielen Einzelchoreographien für besondere Events.
- Das Studio: in 18 Gruppen werden in einem regelmäßigen Studiobetrieb wöchentlich die Basiskompetenzen für Tanz, Gruppenverhalten, Bühnenauftritte u.v.a.m. erarbeitet. Jedes zweite Jahr, alternierend zur Company, treten alle Gruppen in einer Gesamtproduktion auf.

An sich ist jede Gruppe als fähigkeitsgemischt zu bezeichnen, auch wenn sie altershomogen aus nur nicht behinderten Mitgliedern oder aus nur Mitgliedern mit Behinderung besteht. Es zeigt sich, wie in anderen inklusiven Lernsituationen auch im Verein »*Ich bin O.K.*«, dass die Mischung von beidem einen vielfältigen Erfahrungsgewinn bringt. Dabei betrifft die eingangs erwähnte Veränderung der Einstellung zu gemeinsamem Lernen vor allem die didaktischen Vorgehensweisen. Die Binnendifferenzierung des täglichen Unterrichtsangebotes in der Weise zu gestalten, dass für jedes Gruppenmitglied qualitätsvolles Lernen möglich ist, stellt große Herausforderungen an das Können, die Kreativität und das Einfühlungsvermögen der Lehrenden.

Es ist abgesehen von den Rahmenbedingungen und anderen Faktoren dieser Arbeitsansatz, mit dem der Anspruch der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) verwirklicht werden kann. Es geht darum, dass Menschen mit Behinderung ihre Persönlichkeit, Begabung und Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen können. Die Bildungsangebote sollen zur wirklichen Teilhabe (full participation!) an der Gesellschaft führen. Die UN-BRK fordert dabei keine neuen Rechte für Menschen mit Behinderung. Sie formuliert sie vielmehr explizit für diese Bevölkerungsgruppe deshalb, weil sie seit dem Beschluss der allgemeinen Menschenrechtskonvention 1947 in den meisten Staaten eben nicht in den Vollzug der allgemeinen Gesetzgebung übergeführt wurden. So ist inklusive Pädagogik auch bezogen auf Tanz also keine spezielle Pädagogik, sondern verwirk-

licht allgemeine Grundlagen menschlicher Entwicklung und Lernens in basisorientierten, subjektorientierten Lernsituationen. Die individuellen Fähigkeiten jedes Gruppenmitgliedes bilden die Voraussetzung für die binnendifferenzierte Aufgliederung der Lerninhalte.

Georg Feuser (1996), Doyen der Inklusionsforschung im deutschsprachigen Raum und jahrzehntelang Leiter der pädagogisch-therapeutischen Forschungs- und Praxisarbeit an der Universität Bremen, setzt sich nachhaltig mit den Bedingungen für inklusives Lernen und dessen Ausgestaltung in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen auseinander. Er fasste die erforderlichen Kriterien für inklusives Lernen in zehn Punkte, die bis dato nichts an Aktualität und Gültigkeit verloren haben (Feuser 2001).

Unter Punkt 4 (Feuser 2001: 26-27) definiert er inklusives Lernen in der Weise, dass *ALLE Mitglieder einer Gruppe*

- *in Kooperation miteinander* – die Binnendifferenzierung der Inhalte ist so zu gestalten, dass die unterschiedlichen Möglichkeiten zu partizipieren in sinnstiftender Weise kombiniert werden, ko-kreative Lernprozesse möglich werden und Prozessorientiertheit vor Ergebnisorientiertheit steht; (Anm. Neira)
- *auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau* – das erfordert die Kompetenz der Pädagog*innen die Entwicklungs- und Reifungsprozesse der Lernenden erkennen, analysieren und wertschätzend zur Entfaltung bringen zu können; (Anm. Neira)
- *nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen* – die aktuell erscheinende Wirklichkeit in den Lernprozessen ist unter dem Aspekt der noch nicht sichtbaren Möglichkeiten zu betrachten, es ist also die Bereitschaft zu zukunftsorientierter Offenheit erforderlich; (Anm. Neira)
- *als gleichwertige Teilnehmer*innen* – die Unterschiede des subjektiven Potenzials jedes*r Teilnehmer*in sind anzuerkennen und als gemeinsames Entwicklungspotenzial zu sehen, Unterschiede zu erkennen, aber nicht deshalb zu trennen; (Anm. Neira)
- *an einem ›gemeinsamen Gegenstand‹* – Projekt, Thema, Vorhaben, Inhalt
- *spielen, lernen, arbeiten* – das bedeutet, dass im Tanz Choreographien mit didaktischer Kreativität unter den Fokus Inklusion gestellt werden.

Zugänge zur Praxis

Der »gemeinsame Gegenstand« ist in den Choreographien des Vereins »*Ich bin O.K.*« kein vorgegebener, sondern kristallisiert sich vielmehr in den meisten Fällen erst heraus. Um welche Bilder, Vorstellungen, Ideen, Wünsche geht es den Menschen dieser Gruppe? Welche Impulse können von Lehrer*innen anregend in Richtung gemeinsamer Gestaltung hilfreich sein? (Neira/Garnitschnig 2006) Welche Bewegungsmuster sind einsetzbar und können weiterentwickelt werden? Welche Ausdrucksformen können sich ergänzen und zu einer Gestaltung führen, mit der sich alle Mitglieder der Gruppe identifizieren können? Das sind die Fragen, die unsere Lehrenden ständig beschäftigen, denn es soll möglichst jedes Mitglied Sinn finden, sodass durch seinen Beitrag seine Fähigkeiten überzeugend wirksam werden.

Wir, das Team von »Ich bin O.K.«, sind in ständiger Auseinandersetzung mit diesen Kriterien. Das betrifft Einzelsituationen in der Alltagsarbeit aber auch generell die Konzepte für die Studiogruppen und für die Gesamtproduktionen.

Für beides ein Beispiel:

Für eine Gruppe meldeten sich im Herbst 2016 zwei Mädchen (13 bzw. 14 Jahre), mit jeweils ausgeprägten, aber doch recht unterschiedlichen Erscheinungsbildern von Autismus Spektrum Störung. Für beide kam nur eine bestimmte Studiogruppe in Frage. Ich (H.N.) berichte hier von Verena[1]. Ihr Verhalten war besonders herausfordernd: spontanes, lautes Schreien, Klatschen, stereotype Armbewegungen, schnelles Fingerschütteln, Losrennen, vor dem Spiegel grimassieren etc. Ohne 1:1-Begleitung war für alle kein fruchtbares Arbeiten denkbar. Die Mutter war und ist so sehr überzeugt davon, dass Tanzen für Verena höchste Freude, Entwicklungsimpulse, Selbstwert, Gruppenerfahrung, einfach viel Gutes bringen würde. Daher schaffte sie die Anstrengung im ersten Semester selbst eine Begleitung zu organisieren. Im zweiten Semester konnten wir bereits aus eigenem Potenzial mit Verenas Bedürfnissen zurechtkommen.

Der erste Schritt galt der Erarbeitung einer Ruheposition, sodass Verena mehr Aufmerksamkeit nach außen lenken konnte. Ich stand hinter ihr, strich an ihren Armen entlang und sagte immer wieder leise: »stehen, wir stehen«. Aus dieser einfachen, für sie vorerst passiven Bewe-

1 | Name geändert.

gung konnten wir dann ihren Anteil an der Choreographie entwickeln. Die Gruppe wählte folglich als Kommunikationsform Berührungen und Bewegungssequenzen mit Armen und Händen. Zunehmend konnte Verena aufnehmen, was um sie herum geschah. Man merkte, wie sehr sie sich anstrengte, um zu verstehen, was die Lehrerin will, was die anderen Teilnehmer*innen machen, was das für sie selbst bedeutet. Bei gelungenen Sequenzen, wie Zur-Mitte-Tanzen, einer Partnerin über den Arm streichen, sich das auch selbst machen lassen, sich gegenseitig an der Schulter fassen, eine halbe Drehung machen und auf die gegenüberliegende Seite tanzen, zeigte sie begeistert mit beiden Daumen nach oben, lobte sich selbst mit lautem: Ja! und lachte. Sie akzeptierte mit der Zeit auch andere Gruppenmitglieder als Tanzpartner*innen, konnte sich auch zunehmend orientieren und war schließlich im darauffolgenden April selbstverständlicher Teil der Choreographie auf der Bühne des Theaters Akzent im Stück »Über ›n Zaun Schau ›n«. Ebenso gelang es auch das andere Mädchen mit jeweils anderen Strategien zu inkludieren, sodass es genauso auf der Bühne mittanzte. Der wichtige Schritt lag darin, in die unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten der anderen Tänzer*innen Verenas Möglichkeiten so auf- und einzubauen, dass auch sie einen sinnvollen Teil im ganzen Geschehen einbringen konnte und sich selbst als gleichwertigen Teil der Gruppe erfahren konnte.

Als Beispiel für die Erstellung eines Gesamtkonzepts für eine fähigkeitsgemischte Gruppe kann der Tanzworkshop des *Studio-Sommercamps* im Sommer 2017 beschrieben werden. 17 Menschen mit, drei ohne Behinderung trainierten von Montag bis Freitag gemeinsam fünf bis sechs Stunden täglich. Die Entwicklungsreife war ebenso breit gestreut wie das Alter (zwischen 13 und 34 Jahre). Auch das tänzerische Können war sehr unterschiedlich ausgeprägt. Spürbar war jedoch bei allen die Begeisterung und Freude am Tanzen. Nach den Basiseinheiten am Vormittag wurde in vier Gruppen an einer Choreographie gearbeitet. Aus den Begriffen *schwer – leicht* entwickelte sich schon am zweiten Tag eine Geschichte mit den Elementen, wie man sie in der Natur vorfindet: Felsen, Wasser, Wind, Sonne. Ein Mädchen schrieb spontan ein Gedicht, das wir als unseren Schatz auswählten, der von der Mutter Erde den Felsen zur Verwahrung anvertraut wurde. Weder das Wasser, noch der Sturmwind noch die Sonne schafften es, den Felsen zu öffnen. Erst als die Sonne statt scharfer Hitzepfeile ihre sanfte Wärme und Energie ausstrahlte, öffneten

sich die Felsen und gaben den Schatz für alle sicht- und hörbar frei. Andi[2] war in dieser Gruppe der Teilnehmer mit den einfachsten Bewegungsmustern. Für ihn galt es, Schritte in die Richtungen vor, zurück, nach links, nach rechts zu erarbeiten, Fokus zu halten und die Gewichtsverlagerung ohne Zwischenschritte zu schaffen. Am Anfang brauchte er eine 1:1-Orientierungshilfe, am dritten Tag machte er schon ziemlich selbständig mit und am vierten Tag stand er vor der Gruppe und zählte für alle richtig ein. Dabei scheint ein einzelner Schritt eine einfache Sache zu sein. Bei detaillierter Analyse zeigen sich jedoch mehrere Operationen in unterschiedlichen Entwicklungsfeldern, die dabei zu koordinieren sind: Gleichgewicht halten, Richtungsbewusstsein aktivieren, propriozeptive Informationen mitverarbeiten, den Haltetonus beherrschen, die Bewegungen in den Rhythmus und die zeitliche Abfolge einordnen, die eigene Raumposition und die Position in der Gruppe erfassen, Erklärungen verstehen u a m. Die Abfolge lief in Ruhe, in gleichbleibender Struktur ab und schaffte so für Andi Gleichwertigkeit in der Gruppe und stabilisierte seinen Selbstwert. Für die meisten Teilnehmer*innen war die genaue Ausführung nicht nur Disziplinsache, es ging auch um Bewegungsverfeinerung (gestreckte Arme und Hände, Blickrichtung, Kopfhaltung, zusätzliche Armbewegungen). Andi war während der ganzen Probenarbeit gleichwertig in seiner Gruppe dabei. Er schaffte es bei der Aufführung sogar, seinen filmenden Vater und die Mutter im Publikum weitgehend zu ignorieren und sich auf seine Rolle zu konzentrieren.

Das einzige Mitglied der Gruppe, das auch in der »*Ich bin O.K.* Company« tanzt und zurzeit die Ausbildung zum Dance-Assist absolviert, übernahm für Andi die Funktion des Coaches. Und das nicht nur beim Tanzen, sondern auch bei der Tagesroutine (Hygiene, Jause, Trainingswäsche, rechtzeitig dabei sein etc.). Ralf[2] nahm diese Aufgabe mit sehr positiver Einstellung und mit einem gewissen Verantwortungsgefühl und Ehrgeiz wahr.

---

2 | Name geändert.

Teamarbeit

Es gibt mehrmals im Jahr gemeinsame Besprechungen aller Tanzpädagog*innen (des Tanzstudios sowie der Company). Dabei werden nicht nur die anstehenden Produktionen besprochen, sondern auch die unterschiedlichen Vorgehensweisen der einzelnen Lehrenden im künstlerischen sowie auch im pädagogischen Bereich ausgetauscht. Jede*r Lehrende berichtet über Aktuelles in ihrer/seiner Gruppe. Spezifische und allgemein pädagogische Anliegen werden angesprochen, wie z.B. Elternarbeit, Fußtraining, Hygienethemen u.a.m. Soweit dies möglich ist, kommt das gesamte Team durchschnittlich zwei Mal im Semester zusammen, meist für einen ganzen Vormittag oder langen Abend. Die Gesamtproduktion fordert den Teamgeist in besonderer Weise heraus. Immerhin arbeiten bei einer Aufführung von knapp eineinhalb Stunden über 100 Menschen mit und 30 ohne Behinderung in einer flüssigen Abfolge auf oder hinter der Bühne. Es müssen die Requisiten, die Kostüme etc. passen und es soll kein Stress die Freude und die gute Stimmung beeinträchtigen.



Abb. 1: Probenfoto »Über'n Zaun Schau'n«. Foto: Bernhard Kumm

Vorbereitung

Die Vorbereitung ist für alle Lehrende wichtig. Es geht dabei vor allem darum, die an sich klare Struktur einer Einheit so flexibel zu gestalten, dass dem (oft sehr besonderen) Unterstützungsbedarf Rechnung getragen werden kann. Das kann durch den Informationsaustausch mit einer zweiten oder dritten Hilfsperson geschehen oder es kann durch die vielen Variationen der Bewegungselemente Zeit, Raum, Dynamik gelingen. Auch die Musikwahl wirkt bestimmend mit. Es ist oft eine Gratwanderung, die Struktur der Stunde konstant zu halten und doch für die individuellen Bedürfnisse so viel Raum wie nötig, bzw. wie eben möglich ist, zu geben. Denn die Gruppen orientieren sich sehr am Stundengerüst. Bekanntes, Antizipierbares schafft Sicherheit und bildet den festen Rahmen, in den schrittweise Neues eingebaut werden kann.

Wenn eine Gruppe neu entsteht oder neue Mitglieder dazu kommen, ist es wichtig, möglichst schnell die Fähigkeiten und die Richtung, in die die Tänzer*innen gehen wollen, herauszufinden. Das ermöglicht es, dass bald ein schlüssiger, für alle tauglicher Ablauf gelingt und trägt dazu bei, dass Ausgrenzungen vermieden werden können – jede*r kann etwas beitragen.

Stundenaufbau

Die regelmäßigen Übungsstunden teilen sich meist in vier Kernelemente:

Eingangsphase

Begrüßungskreis: es passiert dort viel Entscheidendes: wer agiert mit oder neben wem? Jede*r erhält dabei die individuelle Zuwendung der anleitenden Person, es wird die Akzeptanz in der Gruppe angebahnt und zunehmend spürbar. Das geschieht z.B. indem jede*r Teilnehmer*in den eigenen Namen sagt, dazu eine Bewegung findet und vorzeigt, die dann alle imitieren. Dabei sind einige eher unschlüssig, brauchen Hilfe, andere verhalten sich vordrängend oder platzgreifend. Diese Phase gibt schon einigen Aufschluss über die jeweilige Tagesverfassung der Teilnehmer*innen.

Freies Bewegen: offene Kontakte, spielerische Elemente werden eingebaut

Aufwärmen: das geschieht in jeder Gruppe mit spezifischen, für längere Zeit beibehaltenen Abfolgen, in die Dehnungen, Gleichgewichtsübungen, Richtungsaufgaben, Kraftübungen eingebaut werden, die vorrangig für die jeweilige Gruppe relevant sind. Manches geschieht mehr am Boden, anderes mehr mit genauem Zählen und Durchhalten und Sequenzen erfassen, wieder anderes zielt mehr auf Übungen für die Wirbelsäule, die korrekte Aufrichtung, die Fußmuskulatur etc. ab.

Hauptteil

Im Hauptteil wird an einem bestimmten Bewegungselement in unterschiedlichen Variationen gearbeitet. Es sollte dabei sich immer nur ein Aspekt verändern, der wesentliche Inhalt jedoch gleich bleiben. Lernen geschieht immer noch ausgehend von der klar erfassbaren Grundinformation, wird weiter ausgestaltet über deren Variation und führt so zur Generalisation (Kephard 1977). Dieses Element wird oft als Ausgangsbaustein für die Choreographie genutzt, die dann aus der Gruppe heraus weiter gestaltet wird. Zusätzlich kommen Anregungen durch jene Elemente, die sich beim Freitanzen zeigen und von den Lehrer*innen eingebaut werden. So bleibt man eigentlich mit hoher Wahrscheinlichkeit an den Bedürfnissen der Gruppe dran, hebt nicht ab und verfällt auch nicht in Routine. Die Teilnehmer*innen üben trotz der neuen »Verkleidung« der Aufgaben am Thema. In diesen Wiederholungen lässt sich auch gut die Binnendifferenzierung erarbeiten (Kleingruppen, Soli), wobei die Gruppe das Grundelement bewegt, bei dem alle sicher mitmachen können. Die Rondo-Form erweist sich hier als sehr günstig.

Ausklang

Den Abschluss der Übungseinheit bildet das Freitanzen. Oft bringen die Tänzer*innen ihre Lieblingsmusik mit. Man erkennt dabei stereotype Imitationen aus Videos, aber häufig auch wunderbare, spontane eigene Ausdrucksformen, die als Anregung aufgenommen werden können.

Reflexion

Beim reflektierenden Abschlussgespräch wird gelernt, wertschätzend seine Eindrücke über das gerade Erlebte zu artikulieren. Es gehört nicht zum Stil der Zeit, über seine Eindrücke, Empfindungen auch eine eigene Sprache zu finden, und so auch einen Sprachschatz für Bewegen aufzubauen. Das und der respektvolle Umgang mit den Leistungen anderer sind uns auch sehr wichtig.

Nacharbeit

Diese Komponente der aufbauenden Arbeit ist leider oft schwierig zu bewerkstelligen, weil es von den Rahmenbedingungen her kaum möglich ist, zwischen den Einheiten Pausen zu haben. Es wäre sehr wünschenswert, sich dabei mit den mitarbeitenden Unterstützungspersonen austauschen zu können. Dies geschieht meist trotzdem, wenn auch oft telefonisch oder in Kurzform nach der Einheit, sollte aber einen viel breiteren Raum haben. Hier wären mit mehr Ressourcen bezüglich der Qualität und der Effizienz der pädagogischen Arbeit sicher gute Steigerungsmöglichkeiten gegeben.

Fazit

Abschließend soll nochmals Georg Feuser zitiert werden. In seinem Modell bezüglich der strukturbildenden Prozesse (Feuser 1995) beschreibt er die dynamischen Austauschvorgänge, bei denen mehrere Faktoren letztlich zu Veränderungen führen. Dies gilt für Mikroprozesse wie Lernen in unserem Gehirn genauso wie für Makroprozesse in der Gesellschaft oder anderen lebendigen Organismen.

1. Jedes, auch das kleinste Element eines lebendigen Systems steuert seine inneren Vorgänge durch einen internen »Operator« (Feuser 1995: 102). Alles, was sich innerhalb beispielsweise einer Zelle, eines Organs abspielt, folgt einem zeitlichen und dynamischen Plan.
2. Jedes System steht auch in Verbindung mit einer ganzen Reihe anderer Systeme, gleich- über- oder untergeordneter Art. Feuser (1995: 102) spricht hier vom »Verhältnis-Operator«. In welcher Weise tauschen

diese Systeme miteinander aus, in welches Verhältnis kommen sie zueinander, wie brauchen sie sich?

3. Welche Prozesse nun bei diesem Austauschgeschehen relevant werden, welche weniger bis gar keine Bedeutung erlangen, welche sich zu bestimmenden generieren, hängt vom dritten Faktor ab – von den »Attraktoren« (1995: 102). Sie bestimmen der Tendenz nach die Richtung und die Geschwindigkeit, mit der die Faktoren 1 und 2 driften, wohin sie sich bewegen, auf welches Ziel sie zusteuern.
4. Und schließlich kommt es dadurch dann zu »Transformationsprozessen« (1995: 102), in welche die Potenziale, die in den drei Bereichen aufgebaut wurden und die zueinander wirksam sind, dann diese Austauschprozesse zu einer Strukturveränderung in einer bestimmten Richtung führen. Also hat ein Lernprozess, ein Veränderungsprozess stattgefunden.

Was bedeuten diese Erkenntnisse für Inklusion? Haben wir uns in unserem pädagogischen Tun, in der Tanzpädagogik, ja in der Pädagogik generell für die geeigneten Attraktoren entschieden? Warum erscheint es vielen Bildungsexpert*innen, die im Grunde unser Bildungssystem steuern und verantworten sollen, so schwierig, inklusive Pädagogik aus der Ecke der Reformpädagogik (in der sie immer schon Gültigkeit hatte) in den Mainstream der Regelpädagogik überzuführen?

Die Antwort liegt im ersten Absatz dieser Ausführungen: Inklusion hat als Attraktor das Menschenbild der gemeinsamen Teilhabe aller am gesellschaftlichen Leben, in den Bildungswegen und in der öffentlichen Kulturszene. Er liegt nicht in der wirtschaftstauglichen Reduktion des gesamten Fähigkeitspotenzials einer Gesellschaft. Wenn die Frage »What fits into your ALL?« zu einer wird, die ALLE angeht, dann hat unsere Gesellschaft den geeigneten Attraktor für bereicherndes, entwicklungsförderliches gemeinsames Leben aller gefunden, und es wäre besonders beglückend, wenn alle dabei tanzten.

Literatur

Feuser, Georg (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Ausgrenzung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Feuser, Georg (1996): Thesen zu: *»Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)«*. Online unter http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesen.html#idm2301104 [15.02.2018]

Feuser, Georg (2001): Prinzipien einer inklusiven Pädagogik, in: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* Jg. 24 Nr. 2, S. 25-29.

Feuser, Georg (2017): *Grundlegende Momente der Aus-Bildung für eine inklusionskompetente Pädagogik*, Vortrag gehalten am 31.03.2017 anlässlich der 12. Fachtagung für inklusives Musizieren, Universität für Musik und darstellende Kunst, Wien.

Kephart, Newell, C. (1977): *Das lernbehinderte Kind im Unterricht*, München: Ernst Reinhard Verlag.

Neira Zugasty, Helga/Garnitschnig, Karl (2006): *Forschungsbericht: Rhythmik als Movens der Entwicklung der psychischen Funktionen*, Wien: Universität für Musik und darstellende Kunst, Institut 13.

Werneck, Claudia (2011): *Inclusive Society: Who fits into your ALL?,* Rio de Janeiro: WVA

Teilhabe im Tanz

Susanne Quinten

Einleitung

Teilhabe hat sich zu einem der führenden Konzepte aktueller gesellschaftlicher Debatten entwickelt, wenn es um die Chancen und Lebensbedingungen von Menschen in benachteiligten Lebenslagen geht. Hierzu zählen Armut, soziale Ungleichheit, Migration, Herkunft, Sexualität, Geschlecht, Alter und Behinderung. Aus menschenrechtlicher Perspektive ist Teilhabe mit der Idee verbunden, dass jeder Mensch das Recht hat, gleichberechtigt und ohne Diskriminierung in der Gesellschaft mit anderen leben und mitbestimmen zu können (Aktionsbündnis Teilhabeforschung 2015). Die Umsetzung von Teilhabe ist eine der wichtigsten Voraussetzungen, um das gesamtgesellschaftliche Ziel einer inklusiven Gesellschaft zu erreichen. Tanz kann einen bedeutenden Beitrag bei der Realisierung von Teilhabe leisten und für die Tanzwissenschaft eröffnet sich damit ein spannendes Forschungsgebiet. Beispielsweise finden zunehmend Tanzproduktionen von Menschen mit Behinderung Beachtung und Anerkennung bei Theater- und Tanzfestivals. Mit ihrer innovativen Bewegungsästhetik prägen sie die zeitgenössische Tanzszene und schaffen neue ästhetische Wertvorstellungen und Leistungsnormen. Solche Tanzproduktionen können herkömmliche Wahrnehmungsmuster und Einstellungen in der Gesellschaft gegenüber Menschen mit Behinderung beeinflussen und helfen, Vorurteile abzubauen. Der Mixed-abled Dance – das gemeinsame Tanzen von Menschen mit und ohne Behinderung – gibt derzeit starke Impulse zur Weiterentwicklung kreativer Methoden, die für die Tanzvermittlung generell von großer Bedeutung sind. Und er gibt ebenso starke Anregungen zur Entwicklung alternativer kreativer Kommunikationsformen für die Verständigung in stark heterogenen Gruppen. Insgesamt betrachtet verfügt der Tanz aufgrund seiner leiblich-

körperlichen Verfasstheit über spezifische nonverbale, leibliche, »verkörperte Teilhabemodalitäten« (Quinten 2017a, b), welche die wortsprachlichen Beteiligungsformen ergänzen.

Teilhabe ist in vielen Konventionen und Gesetzen als Konzept verankert, wie zum Beispiel in der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK). Hier ist das Recht auf Teilhabe an Bildung, Gesundheit, Mobilität, Arbeit und Beschäftigung sowie auch an Sport und am kulturellen Leben, festgeschrieben. Auch in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, in der Kinderrechtskonvention oder im neunten Sozialgesetzbuch Deutschlands ist das Recht auf Teilhabe verankert und wird in der Arbeits-, Migrations-, Familien- und Bildungspolitik entsprechend umgesetzt. Das Gesundheitssystem räumt dem Teilhabekonzept ebenfalls eine zentrale Rolle bei der Beschreibung von Gesundheit und von den mit Gesundheit zusammenhängenden Dimensionen Bildung und Arbeit ein. (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information 2005). So betrachtet die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) Teilhabe als eine Komponente, die in Wechselwirkung mit Aktivitäten, umwelt- und personenbezogen Faktoren sowie mit Körperstrukturen und -funktionen Gesundheit beeinflusst. (2005: 16) Teilhabe ist schließlich auch in zwischenmenschlichen Begegnungen oder in Situationen des Zusammenlebens wie Familie, Freundschaft, Nachbarschaft oder in der Arbeitswelt von großer Bedeutung; Teilhabe realisiert sich in vielen Situationen über Interaktion und Kooperation.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem Gegenstand *Teilhabe im Tanz* vor allem in Bezug auf die Lebenslage Behinderung. Nach einer kurzen Einführung in das Teilhabekonzept werden prominente Beispiele für Teilhabe von Menschen mit Behinderung im Tanz beschrieben. Anschließend wird die Forschungslandschaft skizziert und als conclusio ein mehrperspektivisches Modell zur Erfassung der verschiedenen Aspekte von Teilhabe im Handlungsfeld Tanz vorgestellt.

Zum Teilhabekonzept

Das Aktionsbündnis Teilhabeforschung betrachtet den Teilhabebegriff auf fünf unterschiedlichen Ebenen:

> Strukturell, auf der Ebene von Gesellschaft und Umwelt beinhaltet Teilhabe die Bedingungen, Ressourcen und Möglichkeiten für das barrierefreie und vielfältige Eingebunden-Sein in gesellschaftliche und kulturelle Lebensbereiche und Funktionssysteme. Auf der Ebene von Prozessen meint Teilhabe die Möglichkeiten zur (An-)Teilnahme, Beteiligung, Mitwirkung und Mitbestimmung in den persönlichen, öffentlichen und politischen Angelegenheiten. Auf individueller Ebene lässt sich Teilhabe als Verwirklichungschancen im Sinne von Handlungs- und Gestaltungsspielräumen in persönlicher Lebensführung und Alltagsbewältigung verstehen. Deskriptiv-empirisch gesehen ist Teilhabe ein Konzept, um Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse von gesellschaftlichen Inklusion- und Exklusionsvorgängen besser zu verstehen. Auf normativer Ebene ist Teilhabe positiver Ausdruck gesellschaftlicher Zugehörigkeit und damit ein Gegenbegriff zu sozialer Ausgrenzung (Aktionsbündnis Teilhabeforschung 2015: 3)

Die Teilhabeforschung generell fragt danach, welche Aktivitäten und Bedingungen die Teilhabe von Menschen in benachteiligten Lebenslagen fördern oder erschweren. Sie fragt nach sozialen Mechanismen des Ein- und Ausschließens. Im deutschsprachigen Fachdiskurs werden die Begriffe Teilhabe und Partizipation sowohl getrennt, als auch synonym verwendet, so auch in diesem Beitrag. Die rechtsverbindliche englischsprachige UN-BRK verwendet den Begriff *participation* und unterscheidet dabei zwei Dimensionen: eine strukturelle Dimension – bei der es um Zugänglichkeit zu den gesellschaftlichen Lebensbereichen und Handlungsfeldern geht – sowie eine interaktional-prozessuale Dimension. Im Fachdiskurs werden häufig Abstufungen von Beteiligungsgraden diskutiert, die unterschiedliche Intensitäten von Beteiligung und Mitbestimmung abbilden (zusammenfassend z.B. Bertelsmann Stiftung 2008). So unterscheidet beispielsweise Waldschmidt (2014) in ihrem Partizipationsmodell für alte Menschen die Stufen physische Anwesenheit, Teilnahme/Teil sein, Mitwirkung/Beteiligung/Anhörung, Selbstbestimmung/Mitbestimmung sowie Selbstvertretung. Wright, Block und Unger (2007) unterscheiden im Rahmen der Patientenbeteiligung die Stufe der Nicht-Partizipation (Instrumentalisierung, Anweisung), Vorstufen der Partizipation (Information, Anhörung, Einbeziehung), Stufen der Partizipation (Mitbestimmung, teilweise Entscheidungskompetenz, Entscheidungsmacht) sowie über die Partizipation hinausgehende Formen der Selbstorganisation.

Ursprünglich ist der Teilhabebegriff im politischen Zusammenhang entstanden, um Bürgerinnen und Bürger an politischen Entscheidungen und an der Gestaltung der eigenen Lebenswelt zu beteiligen. Im Zusammenhang mit den aktuellen Inklusionsbestrebungen spielen darüber hinaus die soziale und die kulturelle Teilhabe eine immer größere Rolle. Soziale Partizipation meint Teilhabe an intersubjektiven Beziehungen und Prozessen, die durch Kommunikation und Kooperation realisiert werden. Hier geht es um den zwischenmenschlichen Bereich, wo soziale Interaktionen, Freundschaften, gegenseitige Akzeptanz, Wahrnehmungen von Angenommen sein sowie positive soziale Kontakte eine vorrangige Bedeutung haben (Zurbriggen/Venetz 2016: 98). Kulturelle Teilhabe bedeutet – gemäß Artikel 30 der UN-BRK – sowohl Zugang haben zu Tanz-, Theater-, Musikaufführungen, zu Museen oder anderen Orten und Dienstleistungen des kulturellen Lebens sowie auch das eigene kreative, künstlerische und intellektuelle Potenzial entfalten zu können (Degener/Diehl 2015).

Tanz bietet viele Möglichkeiten, um politische, soziale und kulturelle Teilhabe zu realisieren. Die öffentliche Aufführung einer Tanzproduktion bietet beispielsweise eine künstlerisch-kulturelle Möglichkeit, Einfluss auf bestehende ästhetische Wertvorstellungen zu nehmen und dadurch antidiskriminierend und politisch wirksam zu werden. Beispiele hierfür finden sich in vielen professionell arbeitenden Mixed-abled Dance-Kompagnien oder in Tanzensembles, in denen alte Menschen künstlerisch arbeiten und auftreten. Kulturelle Teilhabe lässt sich im Handlungsfeld Tanz gut realisieren. Das durch die große Vielfalt an Tanzrichtungen bestehende breite Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten und Bewegungsästhetiken ermöglicht es vielen Menschen entsprechend ihrer Präferenzen, Fähigkeiten und Bedürfnisse, ihr kreatives, künstlerisches Potenzial zu entfalten oder ihre jeweiligen ästhetischen Bedürfnisse beim Besuch von Tanzaufführungen zu befriedigen. In vielen pädagogischen, therapeutischen oder künstlerischen Kontexten kann soziale Teilhabe umgesetzt werden. Dies geschieht sowohl durch sprachliche Beteiligungs- und Aushandlungsprozesse, aber in weiten Teilen auch über nicht wortsprachliche Kommunikations-, Interaktions- und Kooperationsformen: Das Miteinander-Tanzen im Kreis, die Mitwirkung an einer Gruppenimprovisation, das Mitgestalten einer Choreographie ebenso wie Teil einer Zuschauerschaft zu sein und zum »gemeinsamen Resonanzkörper« der Zuschauenden zu gehören – all das sind aktive und rezeptive Formen von

Teilhabe im Handlungsfeld Tanz, die primär über Bewegung, körperlichen Ausdruck und Wahrnehmung gestiftet werden (Quinten 2017a). Im Handlungsfeld Tanz können Menschen jenseits diskursiver Beteiligungsformen in nichtsprachlicher, handelnder, leiblicher Weise in eine Gemeinschaft von Tanzenden oder Zuschauenden eingebunden sein. Sie können sich an der Gestaltung von Tanzkompositionen beteiligen oder in Tanzimprovisationen den Umgang mit Raum und Zeit selbst bestimmen. Die Künste generell stellen mit ihrem ästhetischen Weltzugang und mit ihren vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten ein breites Spektrum an nichtsprachlichen, kreativ-gestalterischen Teilhabemöglichkeiten bereit und ergänzen damit die diskursiven Beteiligungsformen (Breuning 2000). Quinten hat solche nichtsprachlichen Teilhabeformen als verkörperte Teilhabe bezeichnet, da Körper, Wahrnehmung und Bewegung bei der Umsetzung von Teilhabe eine besondere konstituierende Rolle spielen (2017a; 2017b sowie Quinten, in Vorbereitung).

Anhand prominenter Beispiele wird im Folgenden illustriert, wie Menschen mit Behinderung Zugang zum Tanz und Möglichkeiten für die Entfaltung ihres kreativ-künstlerischen Potenzials gefunden haben.

Einblicke in die Tanzpraxis

Die Tanzkultur verfügt mit ihren verschiedenen Richtungen über viele Spielarten, die es Menschen mit Behinderung ermöglichen, ihre eigene Körpersprache zu entwickeln, ihren Gefühlen, Ideen und der eigenen Identität Ausdruck zu verleihen, mit anderen zusammen etwas zu gestalten oder sich einer Gemeinschaft von Gleichgesinnten zugehörig zu fühlen. Da der Tanz gleichermaßen basale und intellektuelle Weltzugänge bietet, eröffnet er Teilhabe auch jenseits von sprachlichen, körperlichen, kognitiven oder perzeptiven Barrieren. Ein Blick in die jüngere Tanzgeschichte zeigt eindrücklich, wie Menschen mit Behinderung ihren individuellen Zugang zum Tanz gefunden haben.

Im Jahr 1954 besuchte die taube und blinde Schriftstellerin Helen Keller, die als Kleinkind durch eine Hirnhautentzündung ihr Seh- und Hörvermögen verlor, das Studio der amerikanischen Tänzerin Martha Graham (1894-1991) und machte erste Erfahrungen in Tanz und Choreographie. Durch Tasten und Mitbewegen in direktem Körperkontakt konnte sie Tanzbewegungen erfassen und lernen (Seham/Yeo 2015). Die Wahr-

nehmung von Vibrationen half ihr, eine Vorstellung von Rhythmus und Musik zu entwickeln. Alvin Ailey (1931-1989), afroamerikanischer Tänzer und Choreograph des Modernen Tanzes, arbeitete 1982 im Kennedy Center for the Performing Arts mit sehbeeinträchtigten Kindern (Seham/Yeo 2015). Kinästhetisch-taktile Methoden der Tanzvermittlung wie das physical guiding oder das tactile modeling (Seham/Yeo 2015; vgl. Kaufmann 2006: 66f.) eröffnen sehbeeinträchtigten und blinden Menschen – neben Verbalisierungen – soziale und künstlerische Teilhabe. Die Ausdruckstänzerin Hilde Holger (1905-2001) gründete eine Tanzgruppe für Kinder und Jugendliche mit Behinderung, an der auch ihr eigener Sohn, der das Down-Syndrom hat, teilnahm (Hirschbach/Takvorian 1990). Ihr Ansatz basiert auf den kreativen Methoden des Ausdruckstanzes, wie sie ihn von der Wienerin Gertrud Bodenwieser (1890-1955) gelernt hatte. Die Arbeit am freien Ausdruck als »persönliche Entwicklung einer Muttersprache des Körpers« (1990: 14) standen bei Bodenwieser im Zentrum der tanzpädagogischen und -künstlerischen Arbeit. Wolfgang Stange, ein Schüler von Hilde Holger, gründete 1980 in London die AMICI Dance Theatre Company, ein Ensemble für Tänzer*innen mit und ohne Behinderung. Royston Maldoom, ebenfalls Schüler von Hilde Holger und durch das Projekt Rhythm is it! bekannt geworden, hat den Community Dance maßgeblich mitentwickelt. Der Community Dance zielt darauf ab, schöpferisches Handeln mit sozialem Engagement zu verbinden. Tanzprojekte in Sozialräumen mit besonderen Herausforderungen sollen helfen, die soziale Inklusion für benachteiligte Menschen, darunter auch Menschen mit Behinderung, zu fördern (Carley 2010; Houston 2005). Da das gemeinsame Tanzen von Menschen mit und ohne Behinderung in der aktuellen Tanzszene immer mehr an Bedeutung gewinnt, wird darauf im Folgenden näher eingegangen.

Der Mixed-abled Dance (Fähigkeitsgemischter Tanz)

Die postmoderne Phase des Tanzes kann als die Entstehungszeit des *Mixed-abled Dance* (*Fähigkeitsgemischter Tanz*) betrachtet werden – eine Tanzform, bei der Tänzer*innen mit und ohne Behinderung gemeinsam

tanzen[1]. Der kreative Umgang mit dem Tänzerkörper unter ungewohnten Bedingungen, Experimente mit physikalischen Gegebenheiten wie die Veränderung von Schwerkrafteinflüssen, aber auch die Veränderung der klassischen Bewegungsästhetik waren der gemeinsame Boden, auf dem Menschen mit Behinderung gleichberechtigt tanzkünstlerisch aktiv sein konnten. Die von Steve Paxton entwickelte Kontaktimprovisation bot hierfür aufgrund ihrer spezifischen Bewegungsweise, aber auch durch ihren radikal demokratischen Arbeitsstil eines gleichberechtigten miteinander Kooperierens (Holzer 2010) günstige Bedingungen. Alito Alessi hat sich lange mit der Kontaktimprovisation beschäftigt und arbeitete mit Emery Blackwell, einem Tänzer mit Zerebralparese, künstlerisch zusammen. 1987 dann initiierte Alessi zusammen mit Karen Nelson die Methode *DanceAbility*, die Menschen mit und ohne Behinderung gleichwertig zusammenbringt und gemeinsam Bewegungen erforschen und Tänze gestalten lässt (Holzer 2010). Seit den 1970er Jahren schlossen sich auch im deutschsprachigen Raum Menschen mit und ohne Behinderung zusammen, um gemeinsam zu tanzen. Ihre Arbeitsweise gründete u.a. in den kreativen Methoden, die im Modernen Tanz der 1920er Jahre entwickelt worden sind. Über Hilde Holger wurde bereits berichtet. In Deutschland gründete sich auf der Basis des Elementaren Tanzes von Maja Lex die Kölner Tanzgruppe MOBIAKI, in der Menschen mit und ohne Rollstuhl gemeinsam tanzten.

Steve Paxton hat dem Mixed-abled Dance schon früh den Status eines eigenen Genres zugesprochen (Paxton 1992). Dem Mixed-abled Dance in all seinen Variationen kommt eine wichtige soziale und politische Bedeutung zu, denn er zielt darauf ab, jedem Menschen in seiner ihm eigenen Individualität gleichberechtigte Teilhabe am (tanz-)kulturellen Leben zu ermöglichen. Damit ist er ein gelungenes Beispiel für die Umsetzung der UN-BRK. Die meisten Ansätze, die dem Mixed-abled Dance zugeordnet werden können, zeichnen sich durch eine explorative und kreative Tanzpraxis aus sowie durch ein gewandeltes Verständnis von Tanz und Bewegungsästhetik (Elin/Boswell 2004). Die Differenzen in den Fähigkeiten und Körperlichkeiten der Ensemblemitglieder werden als Teil der kreativen Vielfalt und als Ressourcen für das tanzkünstlerische Schaffen be-

1 | In der Literatur finden sich viele unterschiedliche Begrifflichkeiten zur Bezeichnung des gemeinsamen Tanzens von Menschen mit und ohne Behinderung (ausführlich siehe Quinten/Schwiertz 2015).

trachtet. Hintergrund für diesen ästhetischen Wertewandel waren soziale und politische Bewegungen in den USA und in Europa in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts (Evans 2016; Houston 2005). In dieser Zeit wurden verstärkt gesamtgesellschaftliche Bemühungen eingefordert, die Integration von Menschen in benachteiligten Lebenslagen zu fördern, Diskriminierung zu bekämpfen und so Teilhabe in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zu ermöglichen. Die Künste insgesamt reagierten mit einem Wertewandel auf diese Bewegungen und stellten verstärkt das Soziale ins Zentrum ihrer künstlerischen Praxis (Zobl/Lange 2012: 7). Im Tanz führte das zu einer extremen Verwerfung der bis zu dieser Zeit vorherrschenden Konzepte von Virtuosität und Grazie (Fischer 2013). Einfache alltägliche Bewegungspraktiken wie Stehen, Sitzen, Gehen, Liegen kamen zur Aufführung; das Scheitern einer Bewegung, Hinken, Stolpern, Fallen werden Gegenstände tanzästhetischer Produktionen (Fischer 2013: 180f.). Das »Kinästhetische Stottern« ist für André Lepecki (2006: 1, zit. in Fischer 2013: 180) ein wesentliches Merkmal des experimentellen gegenwärtigen Tanztheaters.

Inzwischen hat sich der Mixed-abled Dance in der aktuellen zeitgenössischen Tanzszene fest etabliert und prägt als Avantgarde neue ästhetische Werte und innovative Arbeitsweisen in den performativen Künsten. Zahlreiche professionelle Ensembles geben hiervon Zeugnis, wie die DIN A13 Dance Company, das Theater Thikwa, Theater RambaZamba, Danse brut, Candoco Dance Company, AMICI Dance Theatre Company oder internationale Kulturprojekte wie UN-Label. Zeitgenössische Kunstpraxen dienen nicht selten als Seismograph aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen, indem sie neue Sichtweisen auf bestehende gesellschaftliche Zusammenhänge und Missstände generieren (vgl. Zobl/Lang 2012). So kann die Zunahme an mixed-abled Tanzaktivitäten als Indiz dafür gewertet werden, dass sich das Verständnis von und der Umgang mit Behinderung in der Gesellschaft verändert haben. Das medizinische Behinderungsmodell, in dem Behinderung als unmittelbar durch Krankheit oder ein anderes Gesundheitsproblem verursacht gesehen und die beeinträchtigte Person als Objekt von Fürsorge und medizinischer Behandlung verstanden wird, wird immer öfter von dem sozialen Modell von Behinderung abgelöst. Dieses geht davon aus, dass Behinderung durch die Gesellschaft verursacht wird und macht v.a. Einstellungen und Weltanschauungen der Gesellschaft dafür verantwortlich, dass Menschen aufgrund ihrer Behinderung exkludiert werden. (Deutsches Institut für Medizinische

Dokumentation und Information 2005: 24f.). Als vielversprechende Ansatzpunkte zur Förderung von Teilhabe gelten entsprechend die Veränderung von Wahrnehmungsgewohnheiten und Einstellungen. Die empirische Tanzforschung untersucht seit längerem, wie Einstellungsänderung im und durch Tanz verändert werden können. Hierauf sowie auf andere Untersuchungen zum Gegenstand Teilhabe im Tanz wird im folgenden Abschnitt ausführlicher eingegangen.

Empirische tanzwissenschaftliche Forschung zu Teilhabe im Tanz

Die empirische Tanzforschung hat sich seit den 1990er Jahren zunehmend dem Gegenstandsbereich »Teilhabe im Tanz« zugewandt. Dabei können die Forschungsthemen in vier Bereiche gegliedert werden. Viele Studien beschäftigen sich mit der *Konstruktion einer teilhabeförderlichen Lehr-Lern-Umgebung*. Forscher*innen gehen hier der Frage nach, wie sich die Gestaltung der Lehr-Lern-Umgebung im Tanzunterricht auf eine gleichberechtigte Teilhabe für die Teilnehmenden auswirkt. (z.B. Becker/Dusing 2010; Cheesman 2011; Seham/Yeo 2015). Wichtige strukturelle Voraussetzungen für Partizipation sind beispielsweise eine gute Zugänglichkeit zu Trainingsräumen, die Einrichtung eines Ruheraumes oder die Vermeidung sprachlich-kommunikativer Barrieren durch die Verwendung von leichter oder einfacher Sprache oder Gebärdenübersetzung. Im methodischen Bereich werden spielerische Interventionen, strukturierte Improvisationen, offene Bewegungsaufgaben, supportive Peersysteme, Rituale, eine wertschätzende Lernkultur und Gemeinschaftssinn sowie auch die Modifikation entsprechend der individuellen Bedürfnisse als Bedingungen beschrieben, um gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Für den professionellen Bereich gibt eine Studie von Whatley (2007) interessante Einblicke in das subjektive Erleben des Lehr-Lern-Settings von Tänzer*innen mit und ohne Behinderung. So wurde beispielsweise die Gruppengröße von den beiden untersuchten Teilgruppen unterschiedlich erlebt: Während sich Student*innen ohne Behinderung in einer großen Gruppe sicher fühlen (denn hier können sie sich auch mal verstecken), erleben Student*innen mit Behinderung eher Unsicherheit, und die Sorge, sich mehr anstrengen zu müssen, um mitzuhalten.

Im zweiten Forschungsbereich geht es um *Wahrnehmungs- und Einstellungsänderung durch Tanz*. Vor dem Hintergrund, dass Einstellungen maßgeblich für das Gelingen sozialer Teilhabe verantwortlich sind, beschäftigen sich viele empirische Studien mit der Wahrnehmung von und mit Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung im Handlungsfeld Tanz (Überblick in Quinten 2014a). Die aktive Teilnahme an einem mixed-abled Dance Angebot kann helfen, Einstellungen zu verändern. Das zeigen empirische Studien, die beispielsweise eine veränderte Kompetenzwahrnehmung von Schüler*innen mit Behinderung durch nichtbehinderte Peers feststellen, nachdem beide Teilgruppen gemeinsam an einem Tanzangebot teilgenommen hatten (McGarry/Aubeeluck 2013; Zitomer/Reid 2011). Andere Studien gingen der Frage nach, ob Einstellungen und Wahrnehmungen durch das Zuschauen von mixed-abled Tanzaufführungen verändert werden können. Beispielsweise hat Sarah Whatley (2007) in einer qualitativen Studie aufschlussreiche Informationen über den möglichen Verlauf von Wahrnehmungs- und Einstellungsänderungen durch Zuschauen herausgearbeitet. In der Anfangsphase überwiegt der am klassischen ästhetischen Körper- und Bewegungsideal orientierte Blick auf die Tänzer*innen mit Behinderung, dem eine voyeuristische, distanzierende und abwertende Grundhaltung zugrunde liegt. Im weiteren Verlauf verringert sich die innere Distanzierung, Behinderung wird nicht mehr als eine Kategorie für ästhetische Beurteilung, sondern als selbstverständlicher Teil von Vielfalt gesehen. Durch häufigeres Zuschauen von mixed-abled Tanzstücken kann es schließlich dazu kommen, dass eigene gespeicherte Bewegungserfahrungen bei der Stückbetrachtung aktiviert werden und Prozesse interner Simulation stattfinden.

Ein dritter Forschungsstrang nimmt *Talentförderung und Professionalisierung* in den Blick. Insgesamt lässt sich hier ein Mangel an professionellen Ausbildungsmöglichkeiten für Tänzer*innen mit Behinderung feststellen und passende Instrumente und diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen für eine Talentsichtung und -förderung sind rar (Aujila/Redding 2014). Als Hauptbarrieren für junge talentierte Tänzer*innen mit Behinderung identifizieren Aujla und Redding (2013) in einem Literaturreview ästhetische Barrieren, Einstellungsbarrieren, trainingsbezogene und logistische Barrieren wie fehlende Zugänglichkeit und Informationen über Angebote. Der Aufbau eines Netzwerkes von spezialisierten Schulen, Tanzstudios, Tanzensembles und professionellen mixed-abled

Kompanien könne die Teilhabe junger Talente fördern (Aujila/Redding 2013).

Der vierte Bereich untersucht die wechselseitigen *Auswirkungen von Teilhabe und Tanz auf das Individuum*. Tanz kann die Teilhabe an sozialen Interaktionen von Menschen mit Behinderung verbessern (z.B. Zitomer 2016) und das Zugehörigkeitsgefühl stärken (Anwar/Carmichael/McHenry 2017; Zitomer 2016). Anwar et al. (2017) zeigen, dass nicht nur durch aktive Teilnahme an Tanzangeboten, sondern auch durch häufigeres Zuschauen von Tanzaufführungen die Stärke des Zugehörigkeitsgefühls in einer lokalen Gemeinschaft und damit auch das kollektive Identitätsgefühl zugenommen hat. Darüber hinaus werden körperlich-motorische und psychosoziale Auswirkungen einer Tanzmaßnahme auf Menschen mit und ohne Behinderung nachgewiesen (z.B. Becker/Dusing 2010; Deasy 2014; McNeely/Duncan/Earhart 2015; Munsell/Bryant Davis 2015; Seham/Yeo 2015; Zitomer 2016). Diese können ihrerseits wiederum Teilhabechancen verbessern, wenn sich beispielsweise durch die Tanzmaßnahme Ängste oder depressive Befindlichkeiten oder die körperliche Fitness verbessern und dadurch die Teilhabe in anderen Lebensbereichen erleichtert wird.

Abschließend lässt sich feststellen: In den einzelnen Studien werden freizeit-, gesundheits-, rehabilitationswissenschaftliche und bildungsorientierte Tanzangebote für Menschen mit und ohne Behinderung in den Blick genommen, wobei verschiedene Tanzrichtungen bzw. Tanzprogramme zum Einsatz kommen. Das Konzept von Teilhabe, auf das sich die Untersuchungen beziehen, wird ebenfalls sehr unterschiedlich verstanden und entsprechend divers operationalisiert. Damit bestätigt sich die im generellen Fachdiskurs auffindbare Beobachtung, dass der Teilhabebegriff vielfältig interpretiert wird, auch für das Handlungsfeld Tanz. Sinnvoll erscheint vor diesem Hintergrund eine differenziertere Betrachtung des Teilhabekonzeptes im Handlungsfeld Tanz.

Mehrperspektivisches Modell von Teilhabe im Tanz

Im Folgenden wird ein theoretisches Rahmenmodell vorgestellt, das die in der Fachliteratur auffindbaren vielfältigen Aspekte von Teilhabe im Handlungsfeld Tanz systematisch unter vier Perspektiven zusammenführt (s. Abbildung 1).

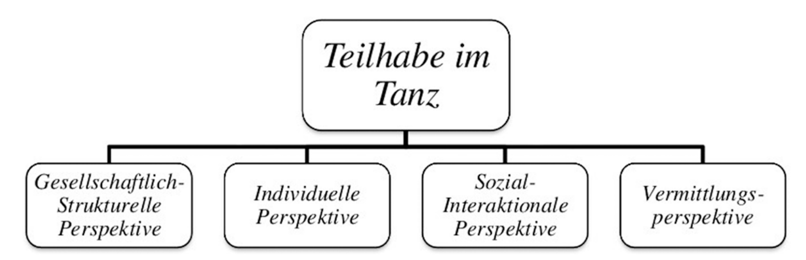


Abb. 1: Mehrperspektivische Betrachtung von Teilhabe im Tanz

Gesellschaftlich-strukturelle Perspektive

Viele der referierten Studien beschäftigen sich mit gesellschaftlich-strukturellen Aspekten von Teilhabe im Tanz. Hier richtet sich der Blick auf Barrieren (räumliche, finanzielle, ästhetische, sprachlich-kommunikative Barrieren, Informationsbarrieren, Einstellungsbarrieren etc.) sowie auf Maßnahmen zu deren Überwindung. Aus einer gesellschaftlich-strukturellen Perspektive geht es um die Ermöglichung und Förderung der Teilhabe durch gesellschaftliche und institutionelle Strukturen und Maßnahmen. Es geht um Möglichkeiten und Ressourcen, die die Gesellschaft Menschen zur Verfügung stellt, um an tanzkulturellen Aktivitäten – als Akteur*in ebenso wie als Rezipient*in – teilzuhaben zu können. Die Schaffung professioneller Ausbildungsmöglichkeiten im Tanz für Menschen mit Behinderung sowie die Einrichtung von Ausbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten für zukünftige Tanzvermittler*innen im Kontext von Behinderung und Inklusion gehören zu teilhabefördernden Maßnahmen aus struktureller Sicht. Nicht zuletzt ist die Überwindung von Einstellungsbarrieren in der Gesellschaft eine der wichtigsten gesamtgesellschaftlichen Aufgaben, um gleichwertige gesellschaftliche Teilhabe für Menschen mit Behinderung zu erreichen.

Individuelle Perspektive

Die *individuelle Perspektive auf Teilhabe im Tanz* nimmt in den Blick, wie die Akteur*innen in der konkreten Handlungssituation mitgestalten und mitbestimmen können. Sie betrachtet Handlungs- und Gestaltungsspielräume, in denen Menschen mit Behinderung ihre eigenen Interessen, Motivationen und Ziele verwirklichen und persönliche Bedürfnisse befriedigen können. Professionelle Tänzer*innen mit Behinderung, über

die weiter oben berichtet wurde, haben die im Tanz liegenden Handlungsspielräume genutzt, um ihre individuellen künstlerischen Aussagen zum Ausdruck zu bringen. Aber auch die Möglichkeit, Tanzaufführungen zu besuchen, um ästhetische Bedürfnisse zu befriedigen, gehört hierzu. Aus individueller Perspektive spielen die Untersuchung von psychosozialen Barrieren (z.B. Angst, depressive Verstimmungen, mangelnde Wirksamkeitsüberzeugung) und deren Überwindung (z.B. durch Ermutigung, soziale Interaktion u.a.) eine wichtige Rolle, da sie als personbezogene Faktoren die gesellschaftliche Teilhabe des Menschen mit beeinflussen.

Sozial-interaktionale Perspektive

Nach Sturzbecher/Waltz (2003) betrifft die interaktionale Ebene »das konkrete, wechselseitig aufeinander bezogene Kommunizieren und Handeln von Individuen in der jeweiligen Situation« (S. 18). Die *sozial-interaktionale Perspektive* von Teilhabe richtet den Blick auf intersubjektive Beziehungen, insbesondere auf solche Kommunikation-, Interaktions- und Kooperationsprozesse, durch die sich Teilhabe i.S. von Mitwirken und Mitbestimmen, aber auch i.S. von Anteilnehmen und Beteiligtsein (s.o.) realisieren lassen. Damit ist hier die soziale Teilhabe angesprochen (s.o.). Für das Handlungsfeld Tanz hat Quinten (in Vorbereitung) drei Teilhabemodalitäten auf sozial-interaktionaler Ebene identifiziert, die vor allem auf nichtsprachlichen, leiblichen Interaktionen basieren: Kreativ-gestalterische, basale und empathisch-verstehende Teilhabemodalität:

- Kreativ-gestalterische Teilhabemodalität: Selbstbestimmung, Mitbestimmung und die Aushandlung der eigenen Interessen vollziehen sich im Handlungsfeld Tanz nicht nur über verbalsprachliche, sondern auch über nichtsprachliche, verkörperte Teilhabemodalitäten. Beispielsweise wirken in einer Kleingruppe alle Mitglieder im Rahmen einer Kompositionsaufgabe mit, indem sie explorativ, alleine oder miteinander, in Bewegung nach Lösungsmöglichkeiten suchen und sich gegenseitig ihre Bewegungsideen zeigen und auch voneinander lernen. Das Aushandeln der Entscheidungen für oder gegen Ideen vollzieht sich in bewegten Interaktions- und Kooperationsprozessen. Selbstbestimmungsmöglichkeiten finden sich in Improvisationssituationen, wenn Tanzende ihren eigenen Bewegungsimpulsen und -vorstellungen freien Lauf lassen oder sie über ihre Körperbewegungen

Impulse und Anregungen für andere Tanzende geben. Das Durchkreuzen von Wegen beim freien Bewegen durch den Raum oder das Besetzen eines Ortes im Raum, sind weitere Formen verkörperter selbstbestimmter Teilhabe. Brandstetter hat diese Phänomene im Rahmen einer Untersuchung der Kontaktimprovisation beschrieben: »Here participation was not just about ›sharing‹ the place, but also and equally a constituting of ›space‹ in (inter-)action, in motion, and in watching-listening.« (2013: 173) Claire Schmais (1981) beschreibt partizipative Anteile verschiedener Tanzformationen wie Kreis, Reihe oder Streuung im Raum. Letztere beispielsweise unterstützen ihrer Auffassung nach die Selbstinitiative und Selbstbestimmung, das gemeinsame Tanzen im Kreis bezeichnet sie als demokratische Struktur auf Augenhöhe.

- Basale Teilhabemodalität: Darüber hinaus werden im Tanz auch das unmittelbare Teil-Sein, das Eingebundensein und Zugehörigsein zu einer Gemeinschaft nicht nur wortsprachlich, sondern auch nonverbal vermittelt. Häufig genügt das lebendige Anwesendsein, um in einen (basalen) Austauschprozess mit anderen Menschen einzutreten (vgl. Fröhlich 2001, 1 zit. in Schürenberg 2004, S. 101). Dieser Austauschprozess beruht auf körperlichen, oft multisensorischen Stimulationen, Wahrnehmungen und Dialogen, wie sie im Blickkontakt, in Körperberührungen, Geräuschen oder Vibrationen vermittelt werden. Roznos (dieser Band) beschreibt viele Formen von basaler Teilhabe in seiner tanzkünstlerischen Zusammenarbeit mit dem Tänzer Max. Auch die Synchronisation von Bewegungsrhythmen, Atem- oder Organbewegungen im Miteinander-Bewegen (Brandstetter 2017) sowie affektive Resonanzen, emotionale Ansteckung (z.B. Reynolds 2013) können Erfahrungen von Zugehörigkeit und Eingebundensein vermitteln und zählen zu den basalen Teilhabemodalitäten. Aufmerksamkeit (attention) wird von Brandstetter (2013) als »a sensory-kinesthetic mode of participation« (S. 174) verstanden. Richtet ein Tanzender seine Aufmerksamkeit auf die Nähe zu anderen Personen, so kann unmittelbares Eingebundensein erlebt werden. Darüber hinaus kann basale Teilhabe auch bei der Betrachtung von Tanzstücken stattfinden, wenn die Zuschauer*in auf das Wahrgenommene in Form von Spannungsänderung in der Muskulatur oder mit Schauern, die über den Rücken laufen, respondiert.

- Empathisch-verstehende Teilhabemodalität: Das Anteilnehmen und das Verstehen Anderer ist eine weitere Form von sozialer Teilhabe, deren nonverbale, kinästhetische Facette im Tanz besonders gut zum Vorschein kommt. Viele Untersuchungen zeigen, dass kinästhetische Einfühlung in eine andere Person der Schüssel für Empathie und Verständnis sein kann. Kinästhetische Einfühlung ermöglicht die Anteilnahme am Anderen und das miteinander Teilen von Erfahrungen, Gefühlen, Gedanken sowie von Zielsetzungen, Deutungszuschreibungen und Sinngebungen (vgl. Fuchs/De Jaegher 2009; Reynonlds/Reason 2012). Entwicklungspsychologische Konzeptionen wie die dynamischen Vitaliltätsformen von Daniel Stern oder die Theorie der internen motorischen Simulation von Jeannerod können die Wirkmechanismen der empathischen Teilhabe mit erklären (vgl. Quinten 2017 a; Quinten in Vorbereitung).

Die partizipative Grundhaltung aller am Interaktionsgeschehen Beteiligten ist mit die wichtigste Voraussetzung für gelingende soziale Teilhabe. Das Interesse am Anderen, die gleichwertige Anerkennung des Anderen und vor allem die Bereitschaft, auf Ideen und auf Handlungen der Interaktionspartner*innen Resonanz entstehen zu lassen und für andere wahrnehmbar zu reagieren, sind die Grundlage für soziale Teilhabe.

Vermittlungsperspektive

Die *Perspektive der Tanzvermittlung* beleuchtet Teilhabemöglichkeiten aus einer fachdidaktischen Perspektive und umfasst sowohl Ziele, Methoden, Inhalte und Organisationsformen, als auch diagnostische Kompetenz und Interventionskompetenz der Lehrperson einschließlich ihrer Einstellung gegenüber Vielfalt und Inklusion. Die Fachliteratur weist eine Fülle von Anleitungen zur Konstruktion von Lehr-Lern-Kontexten einschließlich Methodenbüchern für die Umsetzung von Teilhabe im Tanz im Kontext von Behinderung und Inklusion auf (z.B. Dinold/Zitomer 2015; Kaufmann 2006; vgl. Quinten/Schwiertz 2014). Auf der Grundlage des breiten Spektrums an klassischen Vermittlungsmethoden im Tanz werden je nach spezifischen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Teilnehmenden Methoden, Inhalte und Übungen ausgewählt und ggf. modifiziert. Die verschiedenen Vermittlungsmethoden können dabei ganz unterschiedliche partizipative Funktionen erfüllen. Beispielsweise bieten

Exploration und Improvisation Spielräume für Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung, Imitationen (Vor- und Nachmachen) unterstützen kinästhetische Einfühlung und damit das Verstehen anderer, Bewegungssynchronisationen ermöglichen das Erleben von Zugehörigkeit. Die partizipative Grundhaltung (s.o.) der Lehrperson ist Voraussetzung, damit die Methoden wirksam werden können. Eine der kontinuierlichen Herausforderungen für die Lehrperson in heterogenen Gruppen besteht darin, neben den kreativ-künstlerischen Zielen immer auch die Förderung eines sozialen Miteinander im Blick zu behalten (Quinten 2014 b).

Fazit und Ausblick

Der Beitrag geht der Frage nach, wie Menschen mit Behinderung im Handlungsfeld Tanz eingebunden sein können. Ausgangspunkt ist die menschenrechtliche Konzeptionierung des Teilhabebegriffes, der eine gesellschaftlich-strukturelle und eine interaktional-prozessuale Dimension umfasst sowie die Annahme abgestufter Beteiligungsgrade (von Teil-Sein und Anteilnehmen über Mitgestalten und Mitbestimmen bis hin zur Selbstvertretung). Bisher noch wenig ausdifferenziert sind verkörperte Facetten von politischer, sozialer und kultureller Teilhabe, die wesentlich durch Wahrnehmung, Bewegung und Handlung gestiftet werden. Im Tanz als einem ästhetischen Medium lassen sich diese besonders gut beobachten, wie Einblicke in die Tanzpraxis anschaulich machen. Die Tanzforschung hat sich mit dem Gegenstand Teilhabe bisher wenig systematisch auseinandergesetzt, eine Vergleichbarkeit der Forschungsbefunde wird durch die verschiedenen Interpretationen von Teilhabe erschwert. Vor diesem Hintergrund wird ein mehrperspektivisches Modell vorgestellt, welches das Teilhabekonzept im Handlungsfeld Tanz aus vier verschiedenen Perspektiven betrachtet. Es bietet einen theoretischen Rahmen, um Forschungsbefunde einzuordnen, Forschungslücken zu identifizieren und zukünftige Forschung auf dem Gebiet von Teilhabe im Tanz anzuregen. Darüber hinaus bietet es Ansatzpunkte für konkrete Maßnahmen zur praktischen Umsetzung von Teilhabe im Handlungsfeld Tanz. Eine zukünftige Aufgabe der tanzwissenschaftlichen Forschung wird es sein, den Teilhabebegriff im Handlungsfeld Tanz theoretisch weiter zu konzeptualisieren und zu operationalisieren, um ihn der empirischen Forschung zugänglich zu machen. Die Entwicklung

des Konstruktes *Verkörperte Teilhabe* (Quinten in Vorbereitung) ist als ein Schritt in diese Richtung zu verstehen.

Literatur

Aktionsbündnis Teilhabeforschung (2015): *Aktionsbündnis Teilhabeforschung – für ein neues Forschungsprogramm zu Lebenslagen und Partizipation von Menschen mit Behinderungen. Gründungserklärung.* Online unter http://teilhabeforschung.bifos.org/index.php/ueber-uns/gruendungserklaerung [18.05.2017]

Anwar-McHenry, Julia/Carmichael, Annette/McHenry, Marc P. (2017): The social impact of a regional community contemporary dance program in rural and remote Western Australia, in: *Journal of Rural Studies*, in press.

Aujla, Imogen Jane/Redding, Emma (2014): The Identification and Development of Talented Young Dancers with Disabilities, in: *Research in Dance Education* 15 (1), S. 54-70.

Aujla, Imogen Jane/Redding, Emma (2013): Barriers to dance training for young people with disabilities, in: *British Journal of Special Education* 40 (2), S. 80-85. DOI: 10.1111/1467-8578.12021

Becker, Emily/Dusing, Stacey (2010): Participation is possible: A case report of integration into a community performing arts program, in: *Physiotherapy Theory and Practice* 26 (4), S. 275-280. DOI: 10.3109/09593980903423137.

Bertelsmann Stiftung (2008): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune.* Online unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Partizipation_von_Kindern_und_Jugendlichen_in_Deutschland.pdf [15.02.2018]

Breuning, Franziska (2000): Partizipation und Lebenskunst, über Qualitäten in der Beteiligung für Kinder und Jugendliche, in: Bundesvereinigung Kultureller Jugend-bildung e.V. (Hg.): Partizipation und Lebenskunst: Beteiligungsmodelle in der kulturellen Jugendbildung, Remscheid: Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung, S. 38-48.

Brandstetter, Gabriele (2017): »Synchronisierung von Bewegungen im Zeitgenössischen Tanz: Zur Relevanz von Somatischen Praktiken in den Arbeiten von Jefta Dinther«, in: Breyer, Thiemo/Buchholz, Michael B./Hamburger, Andreas/Pfänder, Stefan/Schumann, Elke (Hg.), *Resonanz – Rhythmus – Synchronisierung. Interaktion in Alltag, Therapie und Kunst*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 409-428.

Brandstetter, Gabriele (2013): »Listening«. Kinesthetic Awareness in Contemporary Dance, in: Brandstetter, Gabriele/Egert, Gerko/Zubarik, Sabine (Hg.), *Touching and Being Touched. Kinesthesia and Empathy in Dance and Movement*, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 163-180.

Carley, Jacalyn (2010): *Royston Maldoom. Community Dance. Jeder kann tanzen*. Das Praxisbuch, Leipzig: Henschel.

Cheesman, Sue (2011): Facilitating dance making from a teacher's perspective within a community integrated dance class, in: *Research in dance education* 12(1), S. 29-40. DOI: 10.1080/14647893.2011.554976.

Deasy, Helga (2014): Freedom to move, freedom to stop. A somatic approach to empowerment in community dance, in: *Dance, Movement & Spiritualities*, Vol. 1, Number 1, S. 123-141. DOI: 10.1386/dmas.1.1.123_1

Degener, Theresia/Diehl, Elke (Hg.)(2015): *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*, Frankfurt a.M.: Zarbock.

Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2005): *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Online unter www.soziale-initiative.net/wp-content/uploads/2013/09/icf_endfassung-2005-10-01.pdf [15.02.18]

Dinold, Maria/Zitomer, Michelle R. (2015), Creating Opportunities for All in Inclusive Dance, in: *Paleastra*, Vol. 29, No. 4, S. 45-50. DOI: 10.18666/PALAESTRA-2015-V29-I4-7180

Elin, Jane/Boswell, Bonnie B. (2004): *Re-Envisioning Dance. Perceiving the Aesthetics of Disability*. United States of America: American Association for Active Lifestyles and Fitness.

Evans, Ben (2016): Kunst, Ästhetik, Kulturpolitik und Behinderung. Der internationale Kreativfall Inklusion, in: *Kulturräume. Das KUBIA-Magazin*, 6. Jg., Heft 11, S. 13-16.

Fischer, Ralph (2013): *Walking Artists. Über die Entdeckung des Gehens in den performativen Künsten*. Bielefeld: transcript Verlag.

Fuchs, Thomas/de Jaegher, Hanne (2009): Enactive Intersubjectivity: Participatory Sense-making and Mutual Intercorporation, in: *Phe-*

nomenology and the Cognitive Sciences 8 (4), S. 465-486. DOI 10.1007/s110097-009-9136-4

Hirschbach, Denny/Takvorian, Rick (1990): *Die Kraft des Tanzes. Hilde Holger. Zeichen + Spuren*, Wien/Bombay/London/Bremen: Verlag Zeichen + Spuren.

Holzer, Monika (2010): *DanceAbility. Methodik und Philosophie des inklusiven tanzpädagogischen Ansatzes*. Online unter http://bidok.uibk.ac.at/library/holzer-dance-dipl.html#idp2136528 [08.02.2018]

Houston, Sara (2005): Participation in Community Dance: a Road to Empowerment and Transformation?, in: *New Theatre Quarterly*, Volume 21, 2, pp. 166-177. DOI: 10.1017/s0266464x05000072

Kaufmann, Karen A. (2006): *Inclusive Creative Movement and Dance*, Champaign: Human Kinetics.

McGarry, Julie/Aubeeluck, Aimee (2013): A Different Drum: An Arts-Based Educational Program, in: *Nursing Science Quarterly* 26(3), S. 267-273.

McNeely, Marie E./Duncan, Ryan P./Earhart, Gammon M. (2015): Impacts of Dance on Non-motor Symptoms, Participation, and Quality of Life in Parkinson Disease and Healthy Older Adults, in: *Maturitas*, 82(4), S. 336-41. DOI: 10.1016/j.maturitas.2015.08.002

Munsell, Sonya E./Bryant Davis, Kimberly, E (2015): Dance and Special Education, in: *Preventing School Failure*, 59(3), S. 129-133. DOI: 10.1080/1045988X.2013.859562

Paxton, Steve (1992): 3 Days. DanceAbility workshop 1991, in: *Contact Quarterly* 17(1), S. 13-19.

Quinten, Susanne (2017a): Verkörperte Teilhabe. Praktische Beispiele aus tanzkünstlerischen Kontexten und theoretische Spurensuche, in: Gerland, Juliane (Hg.), *Kultur. Inklusion. Forschung*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 72-88.

Quinten, Susanne (2017b): *Embodied participation as a common ground for inclusive art projects. Theoretical considerations by example of a participation model for dance*. Posterpräsentation bei der 19. Herbstakademie Embodied Aesthetics: Resonance in Perception, Expression and Therapy«, 5.-7. Oktober 2017, Heidelberg.

Quinten, Susanne (2014a): Einstellung in Bewegung. Kann Tanzkunst helfen, Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung zu verändern?, in: *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Online unter https://www.

inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/246 [15.02.2018]

Quinten, Susanne (2014b): Fähigkeitsgemischtes Tanzensemble sucht Leitung – Kompetenzprofil zur Förderung des sozialen Miteinander. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Online unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/247 [01.06.2018]

Quinten, Susanne (in Vorbereitung): *Entwicklung des theoretischen Konstruktes Verkörperte Teilhabe.*

Quinten, Susanne/Schwiertz, Heike (2014): Fähigkeitsgemischter Tanz – Zum aktuellen Forschungsstand. *Zeitschrift für Inklusion* (4). Online unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/254/245 [15.02.2018]

Reynolds, Dee (2013): Empathy, Contagion and Affect. The Role of Kinesthesia in Watching Dance, in: Brandstetter, Gabriele/Egert, Gerko/Zubarik, Sabine (Hg.), *Touching and Being Touched. Kinesthesia and Empathy in Dance and Movement*, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 211-234.

Reynolds, Dee/Reason, Matthew (Hg.) (2012): *Kinesthetic Empathy in Creative and Cultural Practices*, Chicago: Intellect.

Schmais, Claire (1981): Group Development and Group Formation in Dance Therapy, in: *The Arts in Psychotherapy*, Vol. 8, S. 103-107.

Schürenberg, Ansgar (2004): Basales Berühren. Ein Entwurf im Ausgang vom Konzept Basaler Stimulation in der Pflege und der Phänomenologie der Leiblichkeit, in: Schnell, Martin W. (Hg.), *Leib. Körper. Maschine. Interdisziplinäre Studien über den bedürftigen Menschen*, Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben, S. 71-104.

Seham, Jenny/Yeo Anna J. (2015): Extending Our Vision: Access to Inclusive Dance Education for People with Visual Impairment, in: *Journal of Dance Education*, Vol. 15, 3, S. 91-99, DOI:10.1080/15290824.2015.1059940

Sturzbecher, Dietmar/Walz, Christine (2003): Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern, in: Sturzbecher, Dietmar/Waltz, Christine (Hg.), S*oziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter: Grundlagen*, München: Ernst Reinhardt, S. 13-44.

Waldschmidt, Anne (2014): *Altern, Behinderung und Partizipation: Inklusion, Barrierefreiheit und selbstbestimmtes Leben*. Online unter www.

mgepa.nrw.de/mediapool/pdf/alter/Altern_in_NRW/Altern_Behinderung_und_Partizipation.pdf [12.09.2016]

Whatley, Sarah (2007): Dance and Disability: the dancer, the viewer and the presumption of difference, in: *Research in Dance Education*, 8(1), S. 5-25.

Wright, Michael/Block, Martina/von Unger, Hella (2007): Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung, in: *Gesundheit Berlin* (Hg.), Dokumentation 13. bundesweiter Kongress Armut und Gesundheit, Berlin 2007, S. 1-5. Online unter www.armut-und-gesundheit.de/uploads/tx_gbbkongressarchiv/Wright__M.pdf [15.02.2018]

Zitomer, Michelle R./Reid, Greg (2011): To be or not to be – able to dance: Integrated Dance and Children's Perceptions of Dance Ability and Disability, in: *Research in Dance Education* 12 (2), S. 137-156. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/14647893.2011.575224

Zitomer, Michelle R. (2016): ›Dance Makes Me Happy‹: Experiences of Children with Disabilities in Elementary School Dance, in: *Research in Dance Education*, Vol.17, 3, S. 218-234.

Zobl, Elke/Lang, Siglinde (2012): P/ART/ICIPATE – The Matrix of Cultural Production. Künstlerische Interventionen im Spannungsfeld von zeitgenössischer Kunst, partizipativer Kulturproduktion und kulturellen Managementprozessen. Ein Werkstattbericht über ein Forschungsprojekt, in: *kommunikation.medien*, Ausgabe 1. Online unter www.journal.kommunikation-medien.at [07.10.2017].

Zurbriggen, Carmen/Venetz, Martin (2016): Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht, in: *Empirische Pädagogik*, 30, 1, S. 98-112.

Un-Label – Neue inklusive Wege für die darstellenden Künste

Einblicke in ein einzigartiges, internationales Konzept.[1]

Lisette Reuter

> *Labels* sind nicht unbedingt schlecht, wenn wir nicht in ihnen verhaften. Anscheinend *labeln* wir alles. Es ist Teil unserer menschlichen Natur. Zuerst *labeln* wir und dann erst versuchen wir zu verstehen und zu verbinden. Je mehr wir uns verbinden, desto mehr werden wir *un-labeln*. Je mehr wir *un-labeln*, desto mehr verbinden wir uns…
> (Lamproulis, o.J.)

Das internationale Kulturprojekt *Un-Label* ist ein Kooperationsprojekt von Sommertheater Pusteblume e.V. (Deutschland), SMouTH (Griechenland) SKYGD (Türkei), Candoco Dance Company (UK) und der TH Köln (Deutschland). Das Projekt dauerte zweieinhalb Jahre (Mai 2015-Oktober 2017) und wurde vom EU Programm Kreatives Europa kofinanziert. Mit den internationalen Partnerorganisationen hatte es sich das Projekt zur Aufgabe gemacht, durch das Zusammenkommen verschiedener Fähig-

1 | Bei dem Beitrag handelt es sich um den in Teilen erweiterten und überarbeiteten Artikel »Un-Label- Einblicke in ein wegweisendes internationales Konzept« von Lisette Reuter, erstmals abgedruckt in Sommertheater Pusteblume e.V. (Hg.) (2017): Innovation Vielfalt – Neue Wege in den Darstellenden Künsten Europas. Das Handbuch zur inklusiven Kunst- und Kulturarbeit mit Essays, Best Practices und Checklisten, S. 16-22. Mit freundlicher Genehmigung des Sommertheater Pusteblume e.V.

keiten und verschiedener kultureller Einflüsse das vielseitige Potenzial von aufstrebenden Künstler*innen mit und ohne Behinderung aus ganz Europa herauszufordern und sichtbar zu machen. Als interdisziplinäres und zugleich inklusives Projekt formte sich durch *Un-Label* erstmalig auf europäischer Ebene ein offenes Kollektiv unterschiedlichster Künstler*innen aus Tanz, Theater, Musik, Akrobatik und Poesie, bei dem der Schwerpunkt nicht auf Behinderung, sondern auf Vielfalt liegt. Jeder Mensch ist einzigartig und sucht ganz individuelle Ausdrucksweisen, um sich zu entwickeln. Un-Label repräsentiert diese Vielfalt, sieht sie als Chance für Innovation und einen ausdrucksvollen Pluralismus.

Gemeinsam haben wir uns im Projekt mit 100 Künstler*innen aus über zwölf Ländern, alle mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Besonderheiten[2], kulturellen Hintergründen und Bedürfnissen auf eine künstlerisch inspirierende und menschlich bereichernde Forschungsreise begeben. Eine Reise über Ländergrenzen hinweg, mit dem Ziel, neue, inklusive und innovative Möglichkeiten in den darstellenden Künsten zu entwickeln. Wir wollten Barrieren reduzieren und die gleichberechtigte Teilhabe in Kunst und Kultur für alle ermöglichen. Die Umsetzung erfolgte im Rahmen verschiedener Workshops, einer Künstlerresidenz und einer großen multidisziplinären Tanztheaterproduktion, die seither als nationales und internationales Gastspiel auf bekannten Festivals und in europäischen Theaterhäusern präsentiert wird. Einen wesentlichen Teil von *Un-Label* bilden zudem internationale Symposien mit dem Ziel, ein europäisches Netzwerk zu initiieren, in dem neue Wege der Zusammenarbeit angestoßen und vorangetrieben werden.

Der Mangel an gleichberechtigten Zugangsmöglichkeiten ist nach wie vor meist die größte Barriere, um als Mensch mit Behinderung kulturell teilzuhaben. Dabei hat gerade der Kunst- und Kultursektor ein enormes Potenzial, erfolgreiche Praktiken für eine bessere Chancengleichheit zu installieren, die letztlich wegweisende gesellschaftliche Akzente setzen können. Mit *Un-Label* wollten wir ein innovatives Projekt schaffen, das den Künstler*innen mit und ohne Behinderung Chancen bietet, ihre künstlerischen Fähigkeiten gemeinsam zu entwickeln und voneinander neue Kompetenzen zu erlernen. Ein Projekt, das die grenzüberschreiten-

2 | Es nahmen gehörlose Künstler*innen, Künstler*innen mit geistiger Behinderung, körperlicher Behinderung, Sehbehinderung und Lernbehinderung an den Aktivitäten teil.

de Mobilität der Künstler*innen unterstützt und ihnen dadurch einen Zugang zu professionellen Arbeitsmöglichkeiten bietet. Der Hauptimpuls für unsere Arbeit ist, dass kulturelle Vielfalt zu einer interessanteren, innovativeren und aussagekräftigeren Kunst führt. Jenseits von Etiketten und Schubladen ermöglicht inklusive Kulturarbeit die Begegnung von absolut unterschiedlichen Menschen und schafft Raum für ein gelebtes kreatives Miteinander. Es geht um den gegenseitigen Austausch über vielfältige künstlerische Ausdrucksformen und unkonventionelle Umsetzungsstrategien, aber auch um die Kommunikation über Trennendes und Verbindendes, wodurch Neues entstehen kann.

Etablierte Konzepte von Körper, Raum, Welt und Gesellschaft werden dabei hinterfragt, so dass eine Erweiterung der tradierten Kriterien in der zeitgenössischen Kultur möglich wird. Neue, künstlerisch und ästhetisch hochinteressante Ansätze werden dadurch geschaffen. Kulturarbeit dient dabei gleichsam als Vehikel eines wichtigen gesellschaftspolitischen Diskurses über Diversität, der in den heutigen gesellschaftlich und politisch veränderten Zeiten wichtiger ist, denn je.

Die konkrete Umsetzung

Un-Label Workshops

Im Projektverlauf hat *Un-Label* europaweit interdisziplinäre Workshops für Kunstschaffende mit und ohne Behinderung veranstaltet. Die in 2015 und 2016 in Deutschland, Griechenland und der Türkei durchgeführten Workshops wurden von einer internationalen mixed-abled Künstlergruppe geleitet, die zuvor in einem fünftägigen Trainingsseminar in Köln (Deutschland) zusammenkam. Hier fand gemeinsam mit dem künstlerischen Leitungsteam die Erarbeitung des Konzeptes und der Methodik zu den inklusiven Workshops statt. Durch das Seminar wurden die Künstler*innen befähigt, in dem darauffolgenden Prozess selbstständig Workshops für andere Künstler*innen im In- und Ausland anzubieten. In diesen Workshops, zeigten die Coaches, wie verschiedene künstlerische Methoden aus dem Bereich der darstellenden Künste in der inklusiven Praxis zum Einsatz kommen können. Gemeinsam wurden so neue inklusive Wege des künstlerischen Ausdrucks erarbeitet. Eine Künstlerin beschreibt ihre Eindrücke während des Workshops folgendermaßen: *»Die*

enge Zusammenarbeit mit Künstlern mit einer Behinderung hat mir neuen kreativen Input gegeben und wird mich als bereichernde Erfahrung mein Leben lang begleiten.«

Un-Label die Produktion

Nach Abschluss der Workshops erfolgte durch eine Auswahl aus allen teilnehmenden Künstler*innen die Zusammenstellung des Ensembles für die Produktion. Künstlerische Ergebnisse der bisherigen Workshops flossen in die einmonatige Künstlerresidenz ein, die im Frühjahr 2016 in Deutschland (Köln) stattfand. Dort wurde gemeinsam die multidisziplinäre Tanztheaterproduktion »L« entwickelt und gab vielfältige Antworten auf die Frage Do I need Labels to Love?



Abb. 1: Szene aus der Produktion »L-Do I need Labels to Love«.
Foto: ©MEYER ORIGINALS

Die Zusammensetzung der gesamten *Un-Label*-Kompanie ist ungewöhnlich. Die 16 internationalen Bühnenkünstler*innen aus den Sparten Tanz, Theater, Poesie, Akrobatik und Musik stammen aus Belgien, Brasilien, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Schweden, Tschechien und der Türkei. Zudem sind im Ensemble ein gehörloser Tänzer, eine

gehörlose Akrobatin, eine Schauspielerin mit Rollstuhl, ein Tänzer mit Down Syndrom sowie eine Sängerin mit Beinprothesen und ohne Hände. Die Inszenierung *»L«* spiegelt also mit ihren genreübergreifenden Kunstformen, den verschiedenen Sprachen und der körperlichen Vielfalt der beteiligten Künstler*innen unsere heterogene Gesellschaft authentisch wider. – Premiere feierten wir mit dem Stück in sechs ausverkauften Vorstellungen beim internationalen *Sommerblut Kulturfestival* im Mai 2016 in Köln. Danach ging es als Gastspiel im Herbst 2016 und Frühjahr 2017 mit weiteren Aufführungen in international bekannten Theaterhäusern der Projekt-Partnerländer Griechenland und Türkei auf Tour. Wichtig war für uns, dass die Vorstellungen im In- und Ausland für alle Menschen zugänglich waren. So wurden die gesprochenen und gebärdeten Inhalte der Performance durch Übertitelung in die jeweilige Landessprache übersetzt, wodurch nicht nur gehörlose Zuschauer*innen die Performance verstanden, sondern auch Sprachbarrieren für das gesamte Publikum überwunden werden konnten. Mit dem zusätzlichen Angebot synchroner Audiodeskription konnte zudem das sehbeeinträchtigte Publikum der Performance in vollem Umfang folgen.

Un-Label Symposien

Ein wesentlicher Bestandteil des Projektes waren außerdem die Un-Label Symposien. Diese fanden jeweils als reflektierendes Rahmenprogramm zu den Performancedarbietungen in Deutschland[3], Griechenland und der Türkei statt. Durch die Symposien wurde eine Plattform geschaffen, auf der ein intensiver Austausch zwischen Künstler*innen und Akteur*innen aus Kultur, Wissenschaft und Politik angestoßen wurde. Praktizierte Diversitätsansätze, Methoden sowie politische und gesellschaftliche Dimensionen aus den verschiedenen europäischen Ländern wurden kennengelernt und diskutiert. Hier wurde erörtert, wie Kultureinrichtungen und Akteur*innen sich für Vielfalt öffnen, wie inklusive Konzepte qualitativ gestaltet, erprobt und in der Zukunft auf europäischer Ebene verstetigt werden können. Das gesamte Projekt, mit Workshops, der Produktion und den Symposien, wurde durch die Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln wissenschaftlich begleitet (Vitek/Nutz 2017).

3 | Das Symposium in Deutschland war eine gemeinsame Veranstaltung von Un-Label, ibk e.V., intakt e.V. und dem Sommerblut Kulturfestival e.V.

Ergebnisse

Die Aktivitäten von *Un-Label* konnten die Potenziale von Menschen mit Behinderung auf europäischer Ebene sichtbar machen, wodurch ein wichtiger gesellschaftlicher Dialog angeregt wurde. Durch die Zusammenarbeit der verschiedenen Partnerorganisationen im Projekt konnten Synergien geschaffen, Kompetenzen gebündelt und ein Raum für Begegnung und Austausch hergestellt werden. Dies führt zu neuen innovativen und visionären Ansätzen in der Förderung von Künstler*innen mit und ohne Behinderung, die in der gegenwärtigen europäischen Kulturlandschaft bislang zu selten zu sehen sind. Alle Partnerländer haben die *UN-Behindertenrechtskonvention* ratifiziert, wodurch die uneingeschränkte Teilhabe von Menschen mit Behinderung garantiert sein sollte. Durch *Un-Label* bot sich uns die Chance, ganz konkrete, länderspezifische Einblicke zu bekommen. Die vergleichende Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Gegebenheiten der jeweiligen Partnerländer in Hinblick auf deren Umsetzung von Inklusion in Bereichen wie Gesellschaft, Infrastruktur und Förderpolitik war durchaus aufschlussreich. Denn in der Realität bieten Länder wie Griechenland und die Türkei im direkten Vergleich zu Deutschland oder Großbritannien bislang kaum inklusive Zugänge und Angebote im kulturellen Sektor. Auch bei den infrastrukturellen Bedingungen, wie z.B. öffentliche Verkehrsmittel, städtebauliche Maßnahmen oder barrierefreie Hotelzimmer, sind die Unterschiede eklatant. So sind Menschen mit Behinderung im öffentlichen, gesellschaftlichen Leben oftmals nur sehr selten sichtbar und es gibt nur wenige Möglichkeiten der Partizipation. Dies mag daran liegen, dass Inklusion in den meisten Ländern leider noch viel zu oft unter dem Aspekt des medizinischen Modells oder Wohltätigkeitsmodell von Behinderung eingeordnet wird. Das Medizinische Modell geht davon aus, dass Menschen mit Behinderung geheilt werden müssen. Sie werden als passiv und in Abhängigkeit von medizinischen Fachleuten gesehen. Wir müssen ihnen helfen, um ihre Behinderung zu lindern. Das Wohltätigkeitsmodell geht davon aus, dass Menschen mit Behinderung bedauernswert sind, man sollte sie bemitleiden und finanziell unterstützen. Es ist unsere moralische Aufgabe, sich für sie einzusetzen. Im Gegensatz zum *Wohltätigkeitsmodell* und dem *Medizinischem Modell* erforscht das *Soziale Modell* Behinderung als Konstrukt unserer Gesellschaft. Das *Soziale Modell* unterstreicht die Unabhängigkeit von Menschen mit Behinderung, sobald Barrieren beseitigt

sind. Es betont auch die Notwendigkeit, dass alle Einrichtungen und Organisationen Barrieren hinterfragen sollten, die sie unwissentlich konstruiert haben (Evans 2017). Der Blick nach Großbritannien zeigt, dass die Unterstützung von Menschen mit Behinderung im Kulturbereich durchaus erfolgreich verankert sein kann und Vielfalt in den Künsten als Bereicherung geschätzt wird. Das Soziale Modell ist hierbei die Grundlage.

In Deutschland diskutierte man Inklusion in den letzten Jahrzehnten insbesondere im Bildungsbereich. Inklusive Kulturarbeit wurde von staatlichen und gesellschaftlichen Institutionen oftmals in eine soziale Ecke gedrängt. Dadurch kam es leider vielfach zu dem Versäumnis, die künstlerische Qualität inklusiver Kunst- und Kulturarbeit wahrzunehmen und diese in einen künstlerisch professionellen Kontext zu stellen. Allmählich aber spürt man europaweit einen Um- und Aufbruch. Förderinstitutionen, Kultur- und Ausbildungsorte beginnen sich in eine Richtung zu öffnen, in der sowohl die Diversität der Gesellschaft anerkannt und unterstützt wird als auch innovative, inklusive Denkansätze in Zukunft ihren festen Platz finden können. Unsere Kunst und Kultur wird dadurch definitiv weiterentwickelt und bereichert!

Un-Label gelang es, innerhalb von nur zwei Jahren eine international anerkannte Marke zu schaffen und ein dynamisches, europäisches Netzwerk von Künstler*innen und Organisationen aufzubauen. Der intensive und professionelle Einsatz sozialer und digitaler Medien hat sich dabei gelohnt. Insgesamt konnten bisher 1,5 Mio. Menschen durch Presse- und Öffentlichkeitsarbeit erreicht werden. Dabei wurden eigene Medien produziert, sowie Angebote anderer Institutionen genutzt. Wir sind außerdem stolz darauf, dass Un-Label 2016 den zweiten Platz des deutschen *Paul-und-Käthe-Kraemer Inklusionspreises* und 2017 den Award »THE POWER OF THE ARTS« gewonnen hat.

Aber gerade die überwältigende und enthusiastische europaweite Reaktion auf *Un-Label* zeigt auch die Notwendigkeit, inklusive Projekte im Kulturbereich verstärkt zu fördern und kulturwissenschaftliche Forschung voranzutreiben, denn Un-Label kann hier letztlich nur Impulsgeber sein.

Dringend erforderlich ist die Erweiterung stabiler Netzwerke, Weiterbildungsmaßnahmen für Kulturakteure sowie Professionalisierungsangebote für Künstler*innen mit Behinderung, die leider immer noch kaum Zugänge zur akademischen künstlerischen Ausbildung oder auch anderen professionellen Trainingsangeboten haben. Dadurch könnte den

aktuellen Bedarfslücken entgegengewirkt werden – mit dem Ziel, die Barrierefreiheit von darstellender Kunst weiterzuentwickeln und Künstler*innen sowie Publikum neue innovative Wege der gleichberechtigten Teilhabe zu ermöglichen.

Wie geht es für Un-Label weiter?

Wir wollen unsere künstlerische und auch soziale Pionierarbeit, die viel in Bewegung gebracht hat, nachhaltig weiterführen. Durch *Un-Label* entstand eine internationale, inklusive Plattform, die das künstlerische Schaffen von Menschen mit und ohne Behinderung auf hohem, professionellen Niveau ermöglicht und fördert. Deswegen wurde nach Ablauf des Projekts die interdisziplinäre mixed-abled *Un-Label Performing Arts Company* gegründet. Durch regelmäßige künstlerische Trainings- und Workshopangebote sowie Produktionen werden Künstler*innen mit und ohne Behinderung bei ihrer Professionalisierung unterstützt. Außerdem wurden Konzepte zur Weiterbildung von Kulturakteuren*innen im Handlungsfeld Inklusion initiiert.

Im Frühjahr 2018 ist in diesem Kontext das neue Projekt *ImPArt – Darstellende Kunst in künstlerisch-ästhetischer Weiterentwicklung für eine barrierefreie, teilhabeorientierte Gesellschaft«* gestartet. ImPArt setzt sich mit der direkten Einbindung barrierefreier Darstellungsweisen in den Künsten auseinander. Im Fokus stehen die Möglichkeiten der Teilhabe von und für Menschen mit Behinderung unter künstlerischen Aspekten. Barrierefreiheit verlangt nach neuen Methoden in der darstellenden Kunst. Denn Menschen mit Behinderung werden durch die parallele Darstellung des Sicht- und Hörbaren oftmals des atmosphärischen und künstlerischen Erlebens beraubt. Barrierefreiheit wird bei ImPArt neu definiert. Sie ist Inspiration zum Experimentieren mit neuen Möglichkeiten und schafft dadurch Innovation in den Künsten. Dazu soll mit Workshops, Kreativ-Laboren, Symposien, regelmäßigen Trainingsangeboten und einer Künstlerresidenz für Künstler*innen und Expert*innen mit und ohne Behinderung eine Ebene geschaffen werden, auf der diese Weiterentwicklung durch gemeinsames kreatives Erforschen und Lernen möglich wird. Die Ergebnisse münden 2019 in Performances, die zu Vorreitern einer barrierefreien darstellenden Kunst werden sollen. Bestandteil sind außerdem Kooperationen mit anderen nationalen und internationalen Experten*in-

nen und Künstler*innen die sich mit Barrierefreiheit in den Künsten auseinandersetzen, um gemeinsam Pilotprojekte für darstellende Kunstformen zu entwickeln.

Das auf 28 Monate angelegte Modellprojekt wird durchgeführt von der *Un-Label Performing Arts Company* in Kooperation mit Partnern aus Armenien, Italien und Griechenland. Gefördert wird das internationale Projekt von dem EU Programm *Creative Europe,* von der *Aktion Mensch,* der *Heidehof Stiftung,* dem *Fonds Soziokultur,* dem *Kulturamt der Stadt Köln,* der *Kämpgen Stiftung* und der *Annemarie und Helmut Börner Stiftung.*

Im Juni 2018 startete außerdem das EU ERASMUS + Projekt *»Creability – Creative methods for an inclusive Cultural work in Europe«* in Kooperation mit der TU Dortmund und dem griechischen Verein SMouTh. Das Hauptziel von *Creability* besteht darin, ein Kompendium von inklusiven Methoden aus dem Bereich der Darstellenden Künste zu erarbeiten und zu veröffentlichen. In mehreren Projektphasen werden innerhalb der *Un-label*-Gemeinschaft von Trainern*innen und Künstler*innen mit und ohne Behinderung in Griechenland und Deutschland Materialien und Methoden entwickelt und ausprobiert. Anschließend werden diese Methoden in nationalen Pilotworkshops für Jugendliche, Studenten*innen, Künstler*innen und Interessengruppen mit und ohne Behinderung getestet. Alle Projektphasen werden von der TU Dortmund wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Unsere Vision…

Un-Label wird in Zukunft noch von viel mehr Menschen gesehen, gehört und erlebt – jenseits aller Kategorien, Schubladen und Labels.

Literatur

Evans, Ben (2017): Drei unterschiedliche Einstufungen von Behinderung, in: Sommertheater Pusteblume e.V. (Hg.) (2017): *Innovation Vielfalt – Neue Wege in den Darstellenden Künsten Europas. Das Handbuch zur inklusiven Kunst- und Kulturarbeit mit Essays, Best Practices und Check-*

listen, Köln: Eigendruck, S. 110-111. Online verfügbar unter http://un-label.eu/works/un-label-handbuch-deutsch/[17.06.2018]

Lamproulis, Costas (o.J.): *Konzept und Regie Un-Label*, unveröffentlichtes Manuskript.

Sommertheater Pusteblume e.V. (Hg.) (2017): *Innovation Vielfalt – Neue Wege in den Darstellenden Künsten Europas. Das Handbuch zur inklusiven Kunst- und Kulturarbeit mit Essays, Best Practices und Checklisten*, Köln: Eigendruck, S. 110-111. Online verfügbar unter http://un-label.eu/works/un-label-handbuch-deutsch/[17.06.2018]

Vitek, Judith/Nutz, Anna (2017): *Interaktionsprozesse in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe im Kontext von Kunst und Kultur*. Master-Thesis im Rahmen der Evaluation des EU Creative Europe Projektes Un-Label. Online verfügbar unter https://issuu.com/un-label/docs/interaktionsprozesse_masterthesis_n [17.06.2018]

Die Verhältnisse zum Tanzen bringen

Zur Bedeutung von Diskriminierung und Unterdrückung für die Integrative Tanztherapie[1]

Petra Rostock

Mich begleiten seit einigen Jahren Auseinandersetzungen und Verbindungen mit Menschen, die z.B. of Color[2] oder Trans* sind oder behindert werden. Sie machen mich auf meine eigenen Leerstellen, Vorannahmen und Privilegien aufmerksam, hinterfragen Wahrheiten und eröffnen neue Perspektiven. Je mehr ich zulasse, solche Auseinandersetzungen nicht rational zu führen, sondern leiblich zu spüren, umso näher komme ich einem Schmerz. Einem Schmerz darüber, dass jede Versicherung, Teil der Norm zu sein, mich in einem Körperpanzer hält. Ein Schmerz darüber, wie sehr das rassistische Denken, das ich von klein auf beigebracht bekommen habe, in meine tiefsten Bewusstseinsschichten eingedrungen ist. Ein Schmerz darüber, dass ich Teil der Unterdrückungsverhältnisse bin. Ein Schmerz darüber, dass alles, was ich über »die zu Anderen gemachten« gelernt habe, zu einer Trennung führt, zwischen mir und den »Geanderten«, aber auch von mir selbst. Ein Schmerz, den ich mir bewusst mache und der mir bewusst gemacht wird. Dem ich versuche, liebevoll zu begegnen, um in Verbindung gehen zu können. Um Verantwortung zu übernehmen. Um Herrschaftswissen zu verlernen und die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu nutzen.

---

1 | Ich bedanke mich bei María Teresa Herrera Vivar, Lion Paechnatz und Nadja Massumeh Rasch, die meinen Text mit ihren vielfältigen Perspektiven und Korrekturen bereichert haben.

2 | People of Color ist eine in Widerstandskontexten entstandene politische Selbstbezeichnung von und für Menschen, die nicht weiß sind (vgl. Sow 2009: 20).

In meiner Ausbildung zur Integrativen Tanzpsychotherapeutin stolpere ich darüber, wenn in Ausbildungsseminaren selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass Männer beim Paartanz führen und Frauen folgen (dabei war in der Gruppe keine*r »männlich« positioniert), wenn ein scheinbarer Konsens darüber herrscht, was »weibliche« Bewegungen sind und welcher der von uns getonten Füße der »männlichste« ist[3]. Ich stolpere darüber, weil sich darin zeigt, »dass die Existenz und Verschiedenheit von (nur) zwei Geschlechtern als unhinterfragtes Faktum gilt. [...] Dabei schließt die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit andere geschlechtliche Positionen entweder aus oder kennzeichnet sie als defizitär« (Pohlkamp 2015: 10) und sie bestimmt die Möglichkeiten dessen, was überhaupt als Geschlecht und Sexualität anerkannt werden (vgl. Butler 1997; Jäger 2014: 27-36). Und ich stolpere, weil mir in solchen Momenten der Raum nicht mehr als ein Erfahrungsraum zur Verfügung steht, wenn ich merke, dass meine Erfahrungen, meine Lebensrealitäten und die aller Menschen, die jenseits der herrschenden geschlechtlichen und sexuellen Normen leben, hier nicht auftauchen: »A norm is something that can be inhabited. [...] Not to inhabit a norm (or not quite to inhabit a norm) can [...] come to feel that you do not belong in the places you live [...]. If you do not inhabit existing norms, it can be uncomfortable.« (Ahmed 2017: 119, 122, vgl. ebd. S. 25f.)

Ich stolpere, wenn Elemente aus »Afrikanischem Tanz« eingesetzt werden, die mit Bildern von »naturverbundenen und lebensfrohen Afrikaner*innen« arbeiten, die bei einem dreitägigen Dorffest tanzen, um Themen wie Erdung, Kontakt zum Boden, Verbundenheit erfahrbar zu machen. Aus einer rassismuskritischen Perspektive birgt dies nämlich die Gefahr der Reproduktion stereotypisierender und kolonialrassistischer Vorstellungen, in denen Gegensätze von »lebensfroh« vs. »ernst«, »naturverbunden« vs. »von der Natur entfremdet« konstruiert werden (Rotter 2016: 34) und in denen »Schwarz- bzw. Weißsein als sich gegen-

3 | In einem Seminar tonen wir unsere Füße. Alle Tonfüße werden unter eine Decke gestellt, so dass wir nicht wissen, welcher Tonfuß welcher*wem gehört. Dann wird die Decke weggenommen, wir üben uns im phänomenologischen Beschreiben der Füße. An einer Stelle fragt die Ausbilderin: »Welches ist der männlichste Fuß?« Von verschiedenen Teilnehmer*innen werden unterschiedliche Füße als der »männlichste« bezeichnet, der Fuß des einzigen männlich positionierten Teilnehmers ist allerdings nicht dabei.

seitig ausschließende dichotom angeordnete Kategorien« (Wachendorfer 2001: 56) begriffen werden.[4] Auch wenn dies meist unbewusst geschieht, wirken diese Bilder schwächend und spaltend statt heilend.

Die Integrative Tanztherapie geht zwar von der Prämisse aus, dass soziale und biographische Eindrücke und Eingriffe im Leibgedächtnis gespeichert werden und über den Leib herausgearbeitet und bewusst gemacht werden können. »Der Körper und die Bewegung in der Integrativen Tanztherapie werden in ihrer sozialen Verfasstheit, in ihren historisch-gesellschaftlichen und individuellen Prägungen gedacht. [...] Es ist jedoch der Hintergrund, der mitgedacht werden *kann*, ohne speziell in den Fokus zu gelangen« (Willke 2007: 111, Hervorhebung P.R.). Demgegenüber plädiere ich dafür, diesen Hintergrund in den Fokus zu nehmen, weil unsere Erfahrungen, wie wir die Welt erleben und uns in ihr bewegen, unser Bezug zu uns selbst und zu anderen sich grundlegend anders gestalten, je nachdem, wie wir gesellschaftlich positioniert sind. Diskriminierung und Unterdrückung machen sich ebenso wie Privilegien und Macht an »›race‹, class, age, gender, ability, and other perceived features of bodily and behavioral difference« (Johnson 2018: 78) fest. Sie formen unser Selbstbild und sie beeinflussen die Bedingungen für das Entstehen von Gesundheit und Krankheit.

Zum Integrativen Ansatz gehören auch die Achtung vor der Differenz des Anderen, die Verhinderung von Unterdrückung als ethische Maxime und das Moment permanenter Problematisierung von Wissensbeständen und der eigenen Position (Lachner 2007). Integrative Therapie fordert explizit dazu auf, »sich für ›gerechte Verhältnisse‹ einzusetzen« und »eindeutige politische Positionen für die Betroffenen zu beziehen« (Petzold/Regner 2006: 34f.). Dabei fehlt mir der Blick auf das Eigene: Als Therapeut*innen tragen wir zur Reproduktion von Gesellschaft bei, also muss mein Einsatz für gerechtere Verhältnisse bei mir selbst beginnen, bedarf

4 | Die Begriffe Schwarz und Weiß beschreiben sozio-historische und ideologische Konstruktionen innerhalb rassistischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse, nicht biologische Tatsachen. Als gesellschaftliche Positionierung mit strukturellen Vorteilen und Privilegien, von der aus wir uns selbst, andere und die Welt betrachten, definieren und Normen setzen und die meist unsichtbar, unbenannt und unmarkiert bleibt, schreibe ich weiß klein. Schwarz schreibe ich als Ausdruck von Selbstermächtigung und politische Selbstbezeichnung groß (vgl. Sow 2009: 20-30; Wachendorfer 2001).

es der Selbstreflexion, welche Bedeutung z.B. Geschlecht oder Weißsein in der therapeutischen Beziehung entfalten.

Ich versuche zu verstehen, wie sich Diskriminierungs- und Unterdrückungserfahrungen am Körper festmachen und in den Leib einschreiben und wie sich der Körper/Leib gleichzeitig als lebendiges Archiv von Wissen und Erfahrungen und als Akteur von Widerstand und Transformation zeigt. Mich bewegt die Frage, für wen heilende Angebote heilsam sind und was wir tun können, damit tanztherapeutische Räume Orte der Transformation von Unterdrückungs- und Diskriminierungserfahrung sein können. Kurz gesagt möchte ich die Integrative Tanztherapie um eine diskriminierungssensible/re Perspektive erweitern. Mein Text zeigt einen Ausschnitt meiner Suchbewegungen, die um diese Fragen kreisen. Und er ist eine Einladung, sich mit der eigenen Haltung auseinanderzusetzen.

Diskriminierung und Unterdrückung als Alltagserfahrungen mit leiblichen Effekten

Um mich dem Leib-Erleben von Diskriminierung, Unterdrückung und Widerstand zu nähern, habe ich bisher vier jeweils ca. einstündige Interviews mit unterschiedlich gesellschaftlich positionierten Personen aus meinem Umfeld geführt.[5] Entscheidend für die Auswahl der Interviewpartner*innen war, dass sie 1. aufgrund ihrer sozialen Positionierung eine »powerful source of embodied, authoritative knowledge« (Caldwell 2013: 197) über Diskriminierung und Unterdrückung sind; 2. Erfahrungen mit leibzentrierten Praktiken aufweisen (u.a. Integrative Tanztherapie, Grinberg Methode, Shiatsu, Aikido, integrated dance, Queer Tango) und damit die Fähigkeit haben, leibliches Erleben in Worte zu fassen. Die Interviews ermöglichen es mir, ein tieferes Wissen um und Verständnis davon zu gewinnen, wie sich Diskriminierung und Unterdrückung in unser Leibgedächtnis einschreiben und zum Ausdruck kommen und dieses Wissen für eine diskriminierungssensible/re Integrative Tanztherapie zu erschließen. Zur Einordnung der Ergebnisse habe ich mich insbesondere mit den leiblichen Auswirkungen von Hetero-/Sexismus (vgl. Ahmed

5 | Ich danke meinen Interviewpartner*innen für die Erlaubnis, ihre Äußerungen zu veröffentlichen.

2017; Jäger 2014; Pohlkamp 2015; Young 1993), von Rassismus (vgl. Mecheril/Velho 2013; Rotter 2015; Velho 2011; Yeboah 2017) und deren Überschneidungen (vgl. u.a. Kilomba 2008; Rotter 2016) auseinandergesetzt.

Jedes Interview begann mit einer Erläuterung zu meinem Vorhaben und dem Hinweis, dass meine Interviewpartner*innen jederzeit entscheiden können, ob sie meine Fragen beantworten und welche Erfahrungen sie teilen möchten. Um die Aufmerksamkeit auf das leibliche Erleben zu lenken, habe ich sie zum Einstieg durch eine kurze Körperwahrnehmungsübung geleitet. Danach habe ich u.a. nach konkreten Diskriminierungs-/Unterdrückungserfahrungen gefragt, nach Erfahrungen des Widerstandes gegen Diskriminierung/Unterdrückung und nach notwendigen Bedingungen für Transformation und Heilung von Diskriminierung/Unterdrückung. Ich habe bewusst allgemein nach Diskriminierung/Unterdrückung gefragt, um den Interviewten die Entscheidung zu überlassen, welche Erfahrungen für sie die eindrücklichsten waren und welche davon sie bereit waren, mit mir zu teilen. Außerdem wollte ich der Erkenntnis Rechnung tragen, dass die herrschenden Unterdrückungssysteme miteinander verwoben sind. Sie können weder separat voneinander betrachtet werden noch sind sie miteinander gleichzusetzen, wie Schwarze Feminist*innen und Autor*innen of Color seit langem betonen (Brah/Phoenix 2004; The Combahee River Collective 1982). Hier bedarf es weiterer Forschung, die sowohl die jeweils spezifischen leiblichen Effekte verschiedener Unterdrückungsformen in den Blick nimmt als auch dem Rechnung trägt, wie »these various forms of discrimination are mutually reinforcing« (Johnson 2018: 54).

Um das leibliche Erleben von Diskriminierung und Unterdrückung erfassen zu können, habe ich meine Interviewpartner*innen wiederholt dazu eingeladen wahrzunehmen, wie sie sich spüren, wenn sie mir von Diskriminierungs-/Unterdrückungserfahrung erzählen bzw. wie sie sich in der Situation gespürt haben, was genau sie spüren und wo sie etwas spüren, alle auftauchenden Empfindungen, Gefühle, Bilder, Farben, Formen. Manchmal habe ich dazu eingeladen, eine Erzählung zu »verleiblichen« und das Empfinden dabei verbal zu beschreiben. Ebenso habe ich beschrieben, welche leiblichen Ausdrücke ich bei den Interviewten wahrgenommen habe. Auch meine eigenen leiblichen Resonanzen habe ich notiert.

Die Interviews habe ich mit dem Einverständnis der Interviewten aufgenommen und transkribiert. Zur Auswertung habe ich einzelnen

Fragen meines Interviewleitfadens ganze Interviewpassagen zugeordnet, die besonders anschaulich 1. leibliche Reaktionen auf Diskriminierung/Unterdrückung und 2. leibliches Erleben von Widerstand beschreiben. Diese Passagen habe ich zusammengefasst und verdichtet und dabei nach leiblichen Effekten gesucht, die sich entweder in allen Interviews wiederholen oder singulär für einzelne Personen waren. Mein Ziel war, möglichst alle Reaktionen, die genannt wurden, aufscheinen und die Erzählungen so für sich sprechen zu lassen, dass sie auch beim Lesen leibliche Resonanzen hervorrufen. Für den ganzen Text habe ich versucht, eine »verleiblichte« Sprache zu finden, die berührt und zum Mitschwingen, -fühlen und -denken einlädt (vgl. Johnson 2018: 13f.).

Alle vier Interviewpartner*innen berichten von alltäglichen Diskriminierungserfahrungen. Sie erzählen von Sexismus, von Rassismus, von Behindertenfeindlichkeit und Trans*phobie. Diese Alltagserfahrungen und ihre psychischen und physischen Auswirkungen werden sowohl in therapeutischen Settings als auch in therapeutischen Ausbildungen kaum thematisiert. Dabei hatte Chester Pierce schon in den 1970er Jahren das Konzept der »racial microaggressions« eingeführt, um die alltäglichen, subtilen, oft automatischen Abwertungen und Beleidigungen gegenüber Schwarzen Amerikaner*innen zu beschreiben. Heute wird der Begriff für alle gesellschaftlich marginalisierten Gruppen verwendet und fokussiert auf »the brief and commonplace daily verbal, behavioral, and environmental indignities, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative [...] slights and insults to the target person or group.« (Sue 2010: 5) Eine einzelne Mikroaggression alleine hat womöglich nur geringe Auswirkungen, meist handelt es sich jedoch um eine kontinuierliche Alltagserfahrung marginalisierter Personen. Durch diese wiederkehrenden Verletzungen können kumulative Traumatisierungen entstehen, die in ihrer Häufung krank machende Wirkung entfalten: [T]hey assail the self-esteem of recipients, produce anger and frustration, deplete psychic energy, lower feelings of subjective well-being and worthiness, produce physical health problems, shorten life expectancy, and deny [...] equal access and opportunity in education, employment, and health care.« (Sue 2010: 6)

Die von meinen Interviewpartner*innen beschriebenen leiblichen Reaktionen auf Diskriminierung und Unterdrückung sind komplex und schmerzhaft. Sie sind mit Gefühlen von Schwere auf der Brust und über dem Bauchnabel verbunden. Mit Machtlosigkeit und Trauer. Mit dem Ge-

fühl, auf etwas fixiert zu werden, das von außen kommt: »[E]in Gefühl [...] als würde der Körper nach Innen fallen oder als würde etwas in sich zusammenfallen. [...] Als würde ich schrumpfen oder klein werden und es ist auch mit einem Gefühl von Traurigkeit verbunden. [...] Und auch mit so einer Starre.« (N., 37, weiß, Mann mit Transitionsgeschichte, queer)[6]

Diskriminierung und Unterdrückung rauben den Betroffenen Kraft und Lebendigkeit. Machen handlungs- und bewegungsunfähig. Lassen schrumpfen und klein werden. Starr. Knochig. Fragil. Dabei sind diese Gewaltwiderfahrnisse nicht nur im Moment des Geschehens mit leiblichen Reaktionen verbunden. Sie hinterlassen leibliche Spuren, insbesondere dann, wenn Heilung und Transformation noch nicht stattfinden konnten. Es bleiben Gefühle von Enge, von Beklemmung, die das Atmen schwer machen. Von stecken gebliebener Traurigkeit, zugeschnürter Kehle. Eine Sorge, von Tränen überschwemmt zu werden. Unterdrückungserfahrungen können sich zu einem Korsett schnüren, das die eigene Lebendigkeit begräbt:

Wie schon früh etwas in mir tot gegangen ist, weil ich das so doll wegmachen musste. [...] Wie so ein Korsett, [...] was mich als kleines Kind in irgendeiner Form gehalten hat, damit ich nicht völlig auseinander falle. Was ich aber jetzt nicht mehr haben will, weil es immer zwischen mir und irgendwas anderem steht. Und auch ein bisschen das, was in mir ist, sozusagen dadrunter hält und verdeckt, versteckt, [...] beerdigt, begräbt. (L., weiß, nicht von der Gesellschaft behindert, queer, non-binär)

Ungleichheitsverhältnisse verfestigen sich auf der leiblichen Ebene. Sie beeinflussen Selbstwahrnehmung, Selbstwert sowie das eigene leibliche Erleben. Fremdbestimmte Körperwahrnehmungen werden zu scheinbar unhintergehbaren Tatsachen. Gleichzeitig sind Menschen nicht nur Opfer von Unterdrückung und Diskriminierung sondern verfügen über enorme Widerstandspotenziale. Diese sind abhängig von der Art der Unterdrückung und von einer Vielzahl lebensbestimmender Faktoren, wie dem individuellen Bewältigungspotenzial und der Ressourcenlage im Sinne prekärer oder chancenreicher Lebensumstände. Wie genau und

6 | Ich habe meine vier Interviewpartner*innen gebeten, sich selbst zu positionieren und füge diese Selbstpositionierungen als Vorstellung der Interviewpartner*innen hinter jedem ersten Zitat der jeweiligen Person ein.

wann Unterdrückung und Diskriminierung internalisiert werden, wie sich das auf das leibliche Erleben auswirkt und welche Widerstandsstrategien Menschen, die permanent Diskriminierung und Unterdrückung ausgesetzt sind, entwickeln, um nicht an den Verhältnissen zu erkranken, dazu bedarf es weiterer Forschung.

Leibliches Erleben von Widerstand

Meine Interviewpartner*innen berichten von verschiedenen situationsbedingten Umgangsstrategien mit Unterdrückung und Diskriminierung, mit denen sie eine Internalisierung der negativen Fremdbilder abwehren: L. wappnet sich mit einem Schutzschild, das, wenn L. sich unsicher fühlt, hauptsächlich im Brustkorb etwas eng macht. Wenn L. richtig Angst hat, ist das Schutzschild mehr im Oberbauch. S. (einäugige Theaterpädagogin) gibt sich in Situationen, in denen sie Mikroaggressionen antizipieren kann – bspw. normative Weiblichkeitsanforderungen im familiären Kontext –, bewusst Entspannung, um so zu wirken, als ob es sie eigentlich nicht berührt. In Situationen, in denen die Unterdrückungserfahrung mit großer persönlicher Betroffenheit einhergeht, mit dem Gefühl, als Mensch vergessen worden zu sein, schützt S. sich durch größtmögliche räumliche Unsichtbarkeit:

> »Ich vermeide dann Situationen, wo ich einfach mal nur im Raum rumstehe. […] [D]ann setzte ich mich lieber so hin, dass ich an der Wand lehne […,] immer Knie hoch und […] Bauch schützen und dass ich beobachten kann, aber eigentlich keiner mich beobachten kann, weil ich hinter meinen Beinen bin.« (S.)

Um sich zu befreien und die gemachten Erfahrungen zu transformieren, braucht es eine bestimmte Energie. M. (30 Jahre alt, queer) beschreibt, wie sie sich mit dem Bedürfnis, sich zu bewegen, sich auszudrücken oder die Haltung zu ändern gegen die schwächenden Reaktionsmuster auf Diskriminierung und Unterdrückung wehrt. Das erfordert eine Aufrichtung, die sie wachsen und ausdehnen lässt, mit der sie sich gegen das Eindringen von Unterdrückung und Diskriminierung stemmen kann: »Ganz viel Raum. […] Ich glaube, das ist das einzige, was hilft. Groß und laut sein. […] Stark.« (M.) Alle vier Interviewpartner*innen beschreiben, dass Wut hilft, aktiv zu werden und sich für sich einzusetzen. Wut gibt

einen Schub. Das Gesicht wird heiß. Das Herz fängt richtig an zu schlagen. Adrenalin wird ausgestoßen. Der Puls geht hoch. Aufregung wird spürbar. Widerstand bedeutet, nach Außen zu gehen und dem eigenen Erleben Raum zu geben. Mit sich in Verbindung zu sein. Das ermöglicht Lebendigkeit. Licht. Freude. Präsenz. Beweglichkeit. Es entlastet und transformiert das eigene Leiberleben:

> Das hat sich dann viel lebendiger angefühlt […] [A]ls würde dann auch plötzlich so was aufgehen oder wieder ein bisschen heller werden oder als würde sich Energie entladen und ich hab mich danach […] ganz gut gefühlt […] weil ich es nicht nach Innen genommen hab, sondern wieder was rausgegeben hab […]. So als würde die Wolke von der Sonne verschwinden, plötzlich wird es heller so drum herum überall. Als würde der Raum sich weiten. (N.)

Auch Momente des Widerstandes hinterlassen leibliche Spuren: »Diese Agilität in der Kampfhaltung, die habe ich manchmal auch so im Alltagsleben. […] Ich fühle mich total cool. Ich bin jetzt da.« (M). Diese Spuren können mit Methoden und Techniken der Integrativen Tanztherapie wahrgenommen, verstärkt, entfaltet und gefestigt werden und dadurch Veränderungen ermöglichen. Mit Tanz kann ich erfahren, welches leibliche Erleben ich davon habe, normative Anforderungen an mich und meinen Körper/Leib zu erfüllen und/oder an ihnen zu scheitern. Tanz bietet Möglichkeitsräume, diese Anforderungen zu unterlaufen, zu überschreiten, zu dekonstruieren. Tanztherapie kann ein Ort sein, an dem soziale Normen überschrieben und neue Handlungs- und Seinsmöglichkeiten eröffnet werden. Was also braucht es, um die Verhältnisse zum Tanzen zu bringen?

Wie die Verhältnisse zum Tanzen bringen?

Hilfreich erscheint mir in jeder Hinsicht die Dezentrierung der eigenen Position. Zu erkennen: Meine Welt, meine Normalität sind nicht die einzig möglichen. Sich damit auseinanderzusetzen, wie die eigenen Privilegien in der therapeutischen Interaktion Wirkung entfalten: Wie setze ich nonverbale Kommunikation ein? Wie nutze ich Raum oder Berührung? Welche Informationen über Status und Macht werden damit transportiert (Johnson 2018: 55-61)? Zu berücksichtigen, wie meine Vorannahmen, die

Anwesenheit »unsichtbarer Dritter« (Lachner 2007: 312) das Ergebnis der Bewegungsbeobachtung beeinflussen: Wie nehme ich wahr? Wie bewerte ich? Vor welchem Hintergrund? Welche gesellschaftlichen Normen habe ich internalisiert, davon, wie ein Körper auszusehen, sich zu bewegen und zu verhalten hat (Caldwell 2013)?

Wie wird z.B. Geschlecht von mir dargestellt, in meiner Kleidung, meinen Handlungen, meinen Bewegungen? Wann/wo handle ich geschlechterstereotyp oder -untypisch? Wann/wo entspreche/erfülle ich Geschlechterrollenerwartungen? Wann/wo nicht? Existieren für mich nur Männer und Frauen? Oder begreife ich Geschlecht als Kontinuum, das sich nicht am Körper festmachen lässt? Frage ich Patient*innen, mit welchem Pronomen sie angesprochen werden möchten? Bewerte ich Verhalten geschlechtsspezifisch? Wann überhaupt nehme ich das Geschlecht meines Gegenübers wahr? Wie gehe ich damit um, wenn ich irritiert bin, weil ich das Geschlecht meines Gegenübers nicht einordnen kann (vgl. Günther 2015; Johnson 2014)?

Als weiße*r Therapeut*in muss ich die kognitive Dissonanz lösen, die dadurch entsteht, dass ich mich selbst als den ethischen Werten einer gerechten Integrativen Therapie verpflichtet verstehe und gleichzeitig eine privilegierte Position innerhalb rassistischer Verhältnisse inne habe. Für die therapeutische Arbeit bedeutet das z.B. zu erkennen, dass es einerseits Bewusstheit und Wissen um Rassismen und deren Auswirkungen bedarf und andererseits die Bereitschaft, Illusionen über die eigenen Kompetenzen zu verlieren und anzuerkennen, dass ich die Anderen nicht »wissen« kann. Anti-Rassismus-Trainings zu besuchen, die mir dabei helfen zu verstehen, wo meine eigene gesellschaftliche Position ist und was ich über Rassismus und über Weißsein unbewusst internalisiert habe. Professionelle Umgangsformen für die eigenen Erfahrungen der Hilflosigkeit, Unsicherheit, von Schuld und Scham bei der Behandlung von Schwarzen Patient*innen oder Patient*innen of Color zu erlernen. Zu entdecken, wer in der eigenen Institution in welchen Positionen arbeitet und sich zu fragen, warum (Mecheril/Velho 2013; Vehlo 2011; Wachendorfer 2000; Yeboah 2017). Mich über Herkunft und Geschichte der von mir verwendeten Tanztechniken, -stile und -methoden zu informieren und mich zu fragen, welche Vorstellungen ich in ihrer Anwendung vermittle, wer darin eine über- oder unterlegene Position einnimmt und welche Effekte das auf mich und auf andere hat.

Die Auseinandersetzung mit Unterdrückung und Diskriminierungen bleibt ein lebenslanger Prozess, für den es förderlich ist, die Beschränktheit der eigenen Möglichkeiten anzuerkennen, sich mit der eigenen Ohnmacht zu konfrontieren und eine versöhnliche Grundhaltung mit sich selbst einzunehmen. Die Auswirkungen von eigenen Privilegierungen und/oder De-Privilegierungen zu erkennen und zu transformieren, braucht geschützte Räume, in denen sich Therapeut*innen fehlbar und verletzlich zeigen und in Kontakt mit den eigenen Gefühlen von Schuld, Scham, Wut, Angst und Hilflosigkeit kommen können, um diese nicht an Patient*innen auszuagieren, sondern im kollegialen Austausch einen heilsamen Umgang mit ihnen zu finden. Die Reflexion der Bedeutung sozialer Konstruktionen von »race«, Klasse, Geschlecht, Alter, Behinderung, religiöser und sexueller Orientierung für Therapeut*innen und Therapie sowie die Thematisierung von Macht muss dafür in Aus- und Fortbildungen, in Kontrollanalyse und Supervision integriert werden.

Wenn Menschen sich angenommen fühlen in ihrem So-sein, wenn Raum ist für Begegnungen jenseits abwertender oder pathologisierender Zuschreibungen, ermöglicht Tanz Glücksgefühle. Leichtigkeit. Wachsen in alle Richtungen. Dann hat Tanz das Potenzial unsere von Unterdrückung und Diskriminierung gebeugten Leiber aufzurichten:

»Ich hatte, bis ich 16 war […] ein fast weißes Auge in der Augenhöhle und […] als […] die soziale Anerkennung wichtig wurde, habe ich dann manchmal, wenn mir Menschen entgegengekommen sind, dann auch runter geguckt […] Das ist auch ein Verstecken […] Ich bin auch kleiner geworden dann auf einmal, Zentimeter so gefühlt. […] Und dann habe ich zum Glück Theater und Tanz ganz viel gemacht […] und ich glaube, das hat mich da rausgeholt, […] mich zu beugen sozusagen. [Interviewerin: Das hat dich aufgerichtet?] Ja, total.« (S.)

Literatur

Ahmed, Sara (2017): *Living a Feminist Life*, Durham und London: Duke University Press.

Brah, Avtar/Phoenix, Ann (2004): Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality, in: *Journal of International Women's Studies* Jg. 5 Nr. 3, S. 75-86.

Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Caldwell, Christine (2013): Diversity Issues in Movement Observation and Assessment, in: *American Journal of Dance Therapy* Jg. 35 Nr. 2, S. 183-200.

Günther, Mari (2015): Psychotherapeutische und beratende Arbeit mit Trans*Menschen, in: *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis* Jg. 47 Nr. 1, S. 113-124.

Jäger, Ulle (2014): *Der Körper, der Leib und die Soziologie. Entwurf einer Theorie der Inkorporierung*, Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Johnson, Rae (2014): Contacting Gender, in: *Gestalt Review* Jg. 18 Nr. 3, S. 207-225.

Johnson, Rae (2018): *Embodied Social Justice*, New York: Routledge.

Kilomba, Grada (2008): *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*, Münster: Unrast.

Lachner, Gabriele (2007): Ethik und Werte in der Integrativen Therapie, in: Sieper, Johanna/Orth, Ilse/Schuch, Waldemar (Hg.): *Neue Wege Integrativer Therapie. Klinische Wissenschaft, Humantherapie, Kulturarbeit – Polyloge*, Bielefeld und Locarno: Edition Sirius, S. 299-338.

Mecheril, Paul/Velho, Astride (2013): Rassismuserfahrungen. Von Abwehr und Hilflosigkeit zu Empowerment und involvierter Transformation, in: Opferperspektive e.V. (Hg.): *Rassistische Diskriminierung und rechte Gewalt: beraten, informieren, intervenieren*, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 204-214.

Petzold, Hilarion G./Regner, Freihart (2006): Integrative Traumatherapie – engagierte Praxis für Gerechtigkeit und Menschenrechte. Ein Interview mit Hilarion G. Petzold durch Freihart Regner, in: *Psychologische Medizin* Jg. 17 Nr. 4, S. 33-55.

Pohlkamp, Ines (2015): *Genderbashing. Diskriminierung und Gewalt an den Grenzen der Zweigeschlechtlichkeit*, Münster: Unrast

Rotter, Pasquale Virginie (2015): We can breathe, in: Rosa-Luxemburg-Stiftung. Gesellschaftsanalyse und politische Bildung e. V. (Hg.): *Dossier Empowerment des Antifra-Blogs.* Online unter http://antifra.blog.rosalux.de/we-can-breathe/[18.10.2017]

Rotter, Paquale Virginie (2016): Mein Körper irgendwo in Europa. Situationen, Beobachtungen und Analysen zur empowerment-orientierten Befreiung Schwarzer (weiblicher*) Körper und Körper of Color, in: *Südlink* Nr. 176, S. 32-34.

Sow, Noah (2009): *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus*, München: Goldmann.

Sue, Derald Wing (2010): *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation,* Hoboken: Wiley.
The Combahee River Collective (1982): A Black Feminist Statement, in: Hull, Gloria/Bell-Scott, Patricia/Smith, Barbara (Hg.): All The Women Are White, *All The Blacks Are Men, But Some Of Us Are Brave: Black Women's Studies,* New York: The Feminist Press, S. 13-22.
Velho, Astride (2011): Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf die Gesundheit, das Befinden und die Subjektivität. Ansätze für eine reflexive Berufspraxis, in: Landeshauptstadt München, Direktorium/Amigra (Hg.): *Alltagsrassismus und rassistische Diskriminierung. Tagungsdokumentation,* S. 12-39. Online unter www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2014/02/fachtagung_alltagsrassismus.pdf [13.02.2018]
Wachendorfer, Ursula (2000): Weiß-sein – (k)eine Variable in der Therapie, in: *Psychologie und Gesellschaftskritik* Jg. 24 Nr. 1, S. 55-68.
Wachendorfer, Ursula (2001): Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität, in: Arndt, Susan (Hg.): *AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland,* Münster: Unrast, S. 87-101.
Willke, Elke (2007): *Tanztherapie. Theoretische Kontexte und Grundlagen der Intervention,* Bern: Huber.
Yeboah, Amma (2017): Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland, in: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen,* Wiesbaden: Springer VS, S. 143-161.
Young, Iris Marion (1993): Werfen wie ein Mädchen. Eine Phänomenologie weiblichen Körperverhaltens, weiblicher Motilität und Räumlichkeit, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* Jg. 41 Nr. 4, S. 707-725.

Multilfil identity

Bronislav Roznos

Als Künstler habe ich mich mit den Lehren von Markus Dederich, Ulrike Gerlinde Pfeifenberger und Alito Alessi beschäftigt, um eine Erklärung für mein geplantes inklusives tanzkünstlerisches Vorhaben zu finden. Da der Theorie jedoch die künstlerische Freiheit fehlte, habe ich mich schnell praktisch an meine Schützlinge gewandt, um von ihnen durch Beobachtungen und mit dem Wissen der Kontaktimprovisation aus meinem Studium zu lernen. Nachfolgender Beitrag ist die Erzählung aus verschiedenen Sichtweisen der Entwicklung vom Mehrfachbehinderten zum Inklusionstänzer Maximilian Gäbler, der mehr mir als ich ihm ein Lehrer war. Die theoretischen Erkenntnisse, die dabei entstanden, habe ich kursiv eingefügt.

Im Sommer 2013 ist die Idee geboren, ein inklusives Tanztheater zu realisieren und somit auch die Suche nach außergewöhnlichen Menschen. Für mich war wichtig, möglichst eine breite Palette an Verschiedenheiten und Persönlichkeiten zu finden, um dem Thema Inklusion gerecht zu werden, um viele unterschiedliche Menschen mit eigener Identität und charismatischer Ausstrahlung zusammen zu bringen, die, trotz ihrer Eigenart und ihren kognitiven Fähigkeiten, eine gemeinsame Sprache der Bewegung für sich finden und sprechen. Nach und nach komplettierte sich die – heute kann ich es sagen – Tanz-Kompagnie der »besonderen Art«.

Grundlegend für jeden tanzpädagogischen Ansatz ist es, den Menschen als ganzheitliches Individuum wahrzunehmen, oder wie Alito Alessi es formuliert als »leib-seelisch-geistige Einheit«. Ein inklusives Tanztheater-Projekt verlangt einerseits eine Methodik und Didaktik die alle teilnehmenden Personen einbindet, andererseits aber gezielt auf individuelle Besonderheiten eingeht. Immer sind hierbei die momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen Ansatz für die pädagogische Arbeit, da jedes Lernen, auch das künst-

lerisch-kreative, über positive Stimulation erfolgt. Dabei sind Kooperation, innere Differenzierung und Individualisierung, im Rahmen eines gemeinsamen Curriculums und Projektarbeit sowie Kooperation am gemeinsamen Gegenstand, die zentralen Kategorien der inklusiven Pädagogik.

Bei der Suche nach Kompanie-Mitgliedern begegnete ich auch ihm: Maximilian. Max sitzt, am linken Rand eines Halbkreises, zusammen mit seinen Mitschülern, festgebunden an einem aus Holz gebauten Stuhl – kein gewöhnlicher Rollstuhl, wie bei den anderen. Sein Stuhl sieht wie ein »Folterinstrument« aus. Für mich auf jeden Fall ein befremdliches Bild. Annegret Reitz, die Klassenlehrerin beginnt ihren Musikunterricht, in dem sie auf ihrer Gitarre ein winterlich weihnachtliches Lied einstimmt. Einige Kinder können aus einem Blatt in der Hand den Text des Liedes mitverfolgen. Manche bemühen sich mit Freude mitzusingen. Die anderen äußeren ihre Begeisterung durch Laute und Lachen, gepaart mit ruckartigen Bewegungen im Sitzen. Max dagegen wirkt eher teilnahmslos. Mit tief gesengten Kopf wippt er langsam und monoton seinen Oberkörper hin und her, soweit es seine »Fesselung« erlaubt. Nur ab und zu, ganz aufgerichtet, Kopf nach rechts gedreht, mit offenem Mund, fokussiert er eine Zeit lang starr, mit atemloser Spannung eine leere Wand, die er aber zu durchschauen scheint, als ob er in weiter Ferne eine Stimme hörte, die er zu verstehen versucht. Plötzlich verdreht er förmlich seine Augen, sein Kopf kippt nach hinten um seinen Blick direkt in die Lichtquellen auf der Decke zu richten. Schließlich sinkt sein Kopf wieder bis auf die Brust, mit einem Ausdruck, als ob er sagen würde – »es war nichts, schade«. Dann bringt er beide Hände mit ineinander verflochtenen Fingern zum Mund und steckt seinen linken Daumen in den Mund. Er wirkt dabei verschämt schüchtern.

Plötzlich schweben von der Decke weiße Wattebällchen, die Frau Reitz über die Köpfe der Schüler wirft. Kinder, die aufstehen können, sammeln sie wieder und werfen sie erneut in die Höhe, um die imaginären Schneeflöckchen erneut auf sich und die anderen sitzenden Kinder, fallen zu lassen. In dem alle aufgefordert sind durch den Raum beliebig zu laufen, sich zu drehen und zu improvisieren, steigert sich die Spielfreude noch um einiges. Die Gitarre und der Gesang untermalen weiterhin die Stimmung. Auch die Kinder, die im Rollstuhl sitzen, werden durch den Raum gefahren.

Bis auf Max. Er hat ja keine richtigen Räder unter seinem Stuhl. Seine Stimmung bleibt weiterhin unverändert. Er schaut zwar in verschiedene

Richtungen und lauscht den Geräuschen um sich herum und versucht sie in seine Welt mitzunehmen und anzuordnen. Sie bewirken bei ihm aber nicht denselben Enthusiasmus, wie bei den anderen. Anscheinend verarbeitet Max die Wahrnehmung seiner Umgebung auf eigene Art. Seine direkten Blicke auf Personen oder Gegenstände könnten vielleicht zufällig wirken. Das Problem ist, das ich das nicht 100 %ig sagen kann. Ich bin neugierig und fest entschlossen, zu versuchen, in seine Welt einzutauchen, um sie zu verstehen und ihm auch die meinige zu zeigen. Max hat es geschafft, durch sein ganzes Wesen meine Neugier und Faszination auf sich zu lenken.

Der Musikunterricht ist zu Ende. Man bildet kleine Gruppen, spricht und bewertet untereinander das gerade Erlebte. Im selben Moment geschieht etwas Unerwartetes, womit ich überhaupt nicht gerechnet habe: Max wird von seinem Stuhl befreit und steht plötzlich auf seinen Beinen. Obwohl die Musik nicht mehr spielt, findet er seinen eigenen Rhythmus. Schwingt seinen ganzen Körper wiederholend von links nach rechts. Dabei klopft er mit seiner linken Faust mit Unterbrechungen im Takt auf seinen Lippen. Die Bewegung wirkt strukturiert und durch die Wiederholungen von exakten Bewegungsabläufen wie einstudiert. Auch seine emotionale Stimmung ist wie aus dem Nichts verändert. Er lächelt dabei vergnüglich und gibt auch dementsprechende akustische Geräusche von sich. Dann beginnt er spiralartige Pirouetten zu drehen, in dem er sich, vom Kopf angefangen, seitlich über den Rücken nach hinten auf einem Bein dreht. Während er dabei befreiend lacht, sitze ich ganz angespannt da und bin darauf gefasst, ihn in jeden Augenblick vor seinem Absturz zu retten. Denn er verlagert dabei sein Gleichgewicht von der natürlichen Achse so extrem, dass jeder andere schon längst umfallen würde. Es passiert aber kein Unfall und ich muss zur Kenntnis nehmen, dass Max sich wohl im Griff hat und seine extremen und einzigartigen Bewegungen beherrscht und lenken kann. Und das ist noch lange nicht alles, was Max in seinem Repertoire zu bieten hat. Angefangen mit rhythmischen Schlägen auf seine Brust überquert er mit einer Art Wechselschritt, mit einer enormen Wucht den Raum. Mein Herz bleibt fasst stehen, als er ungefähr fünf Zentimeter vor der Wand anhält. Ich versuche, mit meinen Händen mich und ihn zu schützen, als er plötzlich die Richtung zu mir nimmt und mir wippenderweise fast einen Kopfstoß verpasst. Es ist aber nicht nötig, denn er stoppt seine Bewegung von selbst kurz bevor es zu einer, von mir vermuteten, Karambolage kommt. Angeblich ist Max blind, doch

ich frage mich: »Wie kann er sich dann so selbstsicher in seiner Umgebung orientieren? Etwa wie eine Fledermaus?« Später wurde ich aufgeklärt: die Ärzte vermuten, dass Max doch etwas sehen kann. Er kann selbst sein Sehvermögen an- und ausschalten und der Zustand hängt ebenfalls von seinen regelmäßig wechselnden Ruhe- und Aktivphasen ab.

Ich beschreibe Frau Reitz all meine Eindrücke: Z.B. über meine Bewunderung von der expressiven, eigenartigen und aus Sicht eines Choreographen interessanten Bewegungsart von Max. Sie sagt mir dazu: »Ja, er bewegt sich sehr gerne. Sie müssen erst mal sehen, wenn Musik dazu spielt. Dann geht erst richtig bei Max die Post ab.« Ich stelle viele Fragen zu Max, weil ich so viel wie möglich über ihn erfahren möchte. Öfter bekomme ich aber nur die Antwort: »Das wissen wir nicht. Aber Sie können versuchen, es selbst herauszufinden. Max wird es sicherlich viel Freude bereiten, wenn Sie mit ihm arbeiten würden.«

Später konnte ich Max auch zu Hause besuchen. Es war für mich sehr wichtig, Max auch privat zu erleben und seinen Alltag zu verfolgen. Aber vor allem sind da die Eltern, die am meisten über Max wissen und die mir so viele Informationen über ihn geben konnten. Außerdem kann sich Max nicht verbal äußern, also konnte ich die Zustimmung dazu, dass Max am Ende mit uns auf die Bühne geht und sich vor dem Publikum präsentiert, nur von ihnen bekommen. Ich beschrieb detailliert mein Vorhaben und versuchte herauszufinden, ob das alles Max Spaß machen würde.

Meine Berührungsängste waren zu dieser Zeit noch sehr groß. Im Gegensatz zu seinen Power-Phasen wirkt er oft sehr zerbrechlich. Genauso unterschiedlich sind auch seine akustischen Äußerungen. Max lacht laut und herzlich und auf einmal wirkt er bedrückt, traurig oder nachdenklich. »Wie reagiert er auf fremde Menschen? Auf Berührung? Hat er mit etwas ein Problem? Gibt es etwas, was er ausdrücklich nicht mag?« Ich habe so etwas wie eine Anleitung für mein Verhalten bei allen seinen Bedürfnissen und Besonderheiten erwartet. Bekam aber von Frau Gäbler nur eine einfache Antwort: »Max hat eigentlich nie schlechte Laune. Er ist immer gut drauf. Im Kontakt zu anderen Menschen ist er immer freundlich und sucht den Kontakt zu anderen oft selbst. Genauso ist für ihn ein Körperkontakt oder Berührung kein Problem. Das einzige, was er nicht mag, ist, wenn man ihn durch Umarmung fest umschließt. Da fühlt er

sich seiner Freiheit beraubt. Max bewegt sich gerne zu Musik und reagiert stark auf intensives Licht. Seine Lieblingsmusik ist *Seeed.*[1]«

Das wollte ich gleich erleben. Wir betraten sein Kinderzimmer, wo Max in der Mitte des Raumes ruhig vor sich wippte. Das Zimmer dominierte, gleich am Eingang, ein riesiges Bett: Ein großer, hölzerner Käfig, der bis zu Decke ragte und an einer Seite massive Holzsprossen und längsseitig große Doppeltüren hat. Innen ist alles, bis auf die eine Sprossen-Wand, gepolstert – für mich etwas, was wie eine Gefangenen-Kutsche aus dem Mittelalter aussah. »Es ist nicht so schlimm, wie es aussieht.«, sagt Frau Gäbler. »Es dient einfach nur seiner eigenen Sicherheit.« Plötzlich, als die Musik von Seeed aus den Lautsprechern ertönte, beginnt Max zu lachen, bewegt sich ruckartig, schwingt auslagernd seinen Körper und dreht sich. Nutzt dabei den gesamten, schmalen Raum bis aufs äußerste. Wenn er dann mit seinem Kopf, ganz nah am Fensterbrett, energisch wippte, fragte ich besorgt: »Kann er sich den Kopf nicht anschlagen?« »Nein,«, sagt seine Mutter, »eigentlich stößt er nie an. Er kann sich in der gesamten Wohnung ganz selbstständig orientieren. Nur manchmal wirft er Gegenstände aus den Regalen um, aber das ist sein bewusstes Spiel.« Ich war fasziniert von seiner Aktion und fragte: »Darf ich ihn mit meinem Handy aufnehmen?« Sitzend in der geöffneten Tür, am Rand seines Betts, begann ich die Aufnahme. Nach einer Weile merke ich auf dem Monitor meines Handys, wie Max direkt auf mich zusteuert. Er kommt zielstrebig an mich so nah ran, dass ich gezwungen bin, ihn auszuweichen. Max klettert auf mich und ich, um den Abstand mit der Kamera zu behalten, lege mich immer weiter auf mein Rücken. Am Ende liege ich quer in seinem Bett und Max klettert immer weiter, bis er auf meinem Bauch kniet. Ich dachte in diesen Moment einen ersten Erfolg erlebt zu haben, weil Max mich als Spielpartner ausgesucht hat. Die Mutter sagt aber: »Das ist das Licht. Das Videolicht aus dem Handy, dem er folgt.« Also begann ich den Lichtstrahl meines Handys in verschiedene Richtungen zu werfen und Max verfolgt ihn tatsächlich weiter. Allmählich verändert Max seine Position und wir beide sitzen uns gegenüber, ganz bequem in seinem Bett. Max schwingt mir sein Körper entgegen, bis sein Kopf auf meinen Brustkorb anstößt und freut sich darüber. Fasst mich an meiner Hand und zieht mich mit in seine Bewegung. »Max mag es, wenn

---

1 | Seeed ist eine Musikgruppe aus Berlin, die sich den Genres Reggae und Dancehall zuordnen lässt.

man ihm direkt ins Ohr Geräusche macht,« informiert mich Frau Gäblerweiter. Ich probiere es gleich aus. Max ist im siebten Himmel. Doch jetzt, zum ersten Mal, wegen mir. Es war nicht das Licht, sondern meine Stimme, die ihn zum Spiel antreibt. Ein großartiges Gefühl, wenn er mir meine Hand festhält und mich dazu animiert, mit den ganzen Spielereien nicht aufzuhören.

Selbstbestimmung ist ein gesetzlich festgelegtes Recht, dessen Umsetzung in vielen Bereichen besondere Aufmerksamkeit beansprucht, kann jedoch ohne Fremdbestimmung nicht existieren. Selbstbestimmung und Fremdbestimmung sind in der konkreten Erfahrung des gelebten Lebens vermutlich viel stärker miteinander verwoben, durch Übergänge innerhalb eines Zwischenbereichs verflochten, als in ihrer dualistischen Gegenüberstellung oder Entgegensetzung deutlich wird. Insofern greift eine einseitige Fokussierung der Selbstbestimmung zu kurz. Selbst- und Fremdbestimmung bilden ein kaum auflösbares Spannungsfeld, in dem Menschen Widersprüchlichkeiten, Ambivalenzen, Antinomien und Aporien erleben. Eine große Herausforderung ist die Balance zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Es gilt den Menschen zu zeigen, dass sie ein Mitbestimmungsrecht haben und gehört werden. Die Selbstwirksamkeit wird grundsätzlich gefördert. Gerade für Menschen, die lange in Betreuungseinrichtungen gelebt haben oder immer noch dort leben, ist es nicht selbstverständlich, plötzlich sagen zu können, was sie möchten. Sie haben oft ihr ganzes Leben lang gehört: »Mach jetzt das oder das!«. In meiner Arbeit ist es zwar so, dass ich schon etwas vorgebe, aber dennoch alle frei sind, das dann auf ihre Weise umzusetzen. Das Übertragen von Verantwortung, also Selbstbestimmung, Emanzipation ist das zentrale Anliegen inklusiver Tanzprojekte.

Seit Beginn des Schuljahres kam Herr Roznos dann regelmäßig zum Proben mit Max zweimal pro Woche in die Schule. Er holte ihn bei uns im Klassenraum ab und nutzte die Turnhalle als Probenraum. Schritt für Schritt baute sich zwischen den beiden eine Beziehung auf. Mit der Methode der Kontaktimprovisation, einem zeitgenössischen Tanzstil, konnte er alle Bewegungsmöglichkeiten von Max entdecken, mit ihm über enge Körperarbeit kommunizieren und so die Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeit von Max sensibilisieren. Es gelang Herrn Roznos, über kurze, verbale Aufforderungen dicht am Ohr von Max oder durch Berührungsimpulse, spontane Bewegungsgestaltungen zu kreieren. Max initiierte Wiederholungen kleiner akrobatischer Elemente auf dem Boden, bei denen er sich in die Luft heben ließ. Diese intensiven, kraftvollen Phasen wechselten sich ab mit Ruhephasen, die kreativ mit viel Körpernähe gefüllt wurden. (Anne Reitz)

Körperkontakt und Berührungen sind eine passende Unterstützung und Alternative zur nonverbalen Kommunikation und ermöglichen in der Entwicklung eigene Bedürfnisse zu formulieren. Durch die Berührung wird eine gesunde Entwicklung gefördert. Studien hierzu beweisen, dass zärtliche Berührungen zur Hirnstimulation und zur Bildung von zusätzlichem Myelin in den Axonen im Gehirn beitragen und somit auch sogar zur Linderung einer Epilepsie führen. Nur wenige Therapien bewirken die Neubildung von Axonen, die beschädigt sind oder gänzlich fehlen, wie die zärtliche Berührung. Emotionale Wahrnehmungen werden jedoch im Gehirn gespeichert, sodass ein emotionales Gedächtnis entsteht, das nicht mit Zeitlinien und Sprache verbunden ist.



Abb. 1: Entspannung zwischendurch… Foto: Roland Walter

Max ließ meine Ängste – ob mein Vorhaben überhaupt funktionieren würde – durch seine direkten und positiven Reaktionen verschwinden. Jedoch ist der Facettenreichtum seiner Emotionen und Reaktionen so groß, dass es bei den Proben immer etwas Neues bei ihm zu entdecken war. Öfter hatte ich Bedenken um sein Wohlbefinden. Manchmal schlägt er kniend beide Arme vor das Gesicht, mit den Ellenbogen auf den Boden, und schreit dabei. Ich denke dabei an Wut, Schmerz oder Ablehnung dessen, was man gerade von ihm verlangt. Die heftigen Schläge mit der Hand auf seine Brust wirken wie Gewalt gegen sich selbst. Jedoch bei der Analyse meiner Beobachtungen ergab sich das Gegenteil: Diese Äußerungen sind der enthusiastische Höhepunkt seiner Freude.

Und dann war es endlich soweit. Am 12. und 13.06.2015 waren Premieren angesetzt und zuvor eine öffentliche Generalprobe, die wir als Oberstufe 2 gemeinsam besuchten. ›Es gibt für uns keine Barrieren – jedenfalls nicht in unseren Köpfen!‹, mit diesen Worten von Bronislav Roznos startete die Vorpremiere des Tanz-Theaters ›multifil identity – Eine multiple Tanz-Performance‹ im Deutschen Hygiene-Museum Dresden. Von der ersten Minute an zog die Inszenierung alle in ihren Bann. Da war nicht nur Max, sondern eine bewegungsfreudige Gruppe von Menschen mit und ohne Behinderungen, die sich in einem begrenzten Raum begegneten, zueinander in Beziehungen traten, miteinander spielten, Gefühle mit ihrer Körpersprache ausdrückten und sich wieder trennten. Dabei entstanden starke Bilder, die kaum in Worte zu fassen sind. So auch bei Max, der gemeinsam mit Herrn Roznos zur Musik von der Gruppe ›Seeed‹ tanzte. Im Hintergrund lief ein Video, auf dem ein fröhlich lachender, Bäume umarmender und in die Sonne blinzelnder Max zu sehen war. Beim großen Finale bewegte er sich völlig selbstständig zwischen all den anderen, wurde als Tanzpartner gewählt, dann wieder wandte er sich ab und suchte seinen eigenen Weg durch das bunte Getümmel. Er war einfach er selbst und ein geachtetes Mitglied der Gruppe – und was bleibt davon im Alltag?

Max hat sich verändert. Er lacht viel und fordert Zuwendung und Körperkontakt ein, indem er auf andere aktiv zugeht. Die positiven Rückmeldungen, die er erfährt, scheinen ihn anzuspornen, es nochmal und nochmal zu tun. Und wir als Lehrkräfte gehen gern darauf ein, freuen uns mit Max, der uns dank des Tanzprojektes gezeigt hat, was alles ihn ihm steckt und so manche Barriere in unseren Köpfen einreißen konnte. (Anne Reitz)

Um überhaupt selbst bestimmen zu können, muss ein wichtiges Prinzip verstanden werden: Das Prinzip der Ursache und Wirkung. Das heißt, ich muss erlebt haben, dass durch meine Entscheidung/Handlung eine Wirkung erreicht wird.

Literatur

Dederich, Markus (2013): *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*, Stuttgart: Kohlhammer.

Dederich, Markus (2007): *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disabilty Studies*, Bielefeld: transcript Verlag.

Internetquellen

www.multifil-identity.de

Heterogenität & Inklusion

Einführung in ein plurales Diskursfeld

Ralf Schieferdecker

1. Worum es geht

Ziel des Beitrags ist es, eine Systematik vorzuschlagen, mit deren Hilfe sich die Diskurse um Heterogenität und Inklusion sowohl voneinander abgrenzen, wie auch miteinander in Beziehung setzen lassen. Anders, verschieden, vielfältig, besonders – im alltäglichen Sprachgebrauch sind die Bedeutungen unklar. Auch der pädagogische Fachdiskurs ist bei diesem Thema durch eine Vielzahl der Begriffe sowie deren uneinheitliche Verwendung geprägt. Im Januar 2018 ergab die Schlagwortsuche nach den Begriffen Heterogenität und Inklusion in der Datenbank des Deutschen Bildungsservers FIS Bildung (www.fachportal-paedagogik.de) insgesamt 6.418 Treffer. Allein in den Jahren 2016 und 2017 sind laut der Datenbank 937 Fachtexte zu den beiden Themenfeldern erschienen. Dies zeigt die Geschwindigkeit, in der die Themenfelder gewachsen sind. Im Folgenden wird eine mögliche Systematisierung des Diskursfelds vorgestellt. Als Ausgangspunkt der hier entwickelten Systematik wird die analytische Trennung zwischen Wahrnehmung von und Umgang mit Verschiedenheit und Vielfalt eingeführt. Von dieser grundlegenden Unterscheidung ausgehend, wird die Gegenüberstellung von Wahrnehmung und Umgang auf wesentliche Funktionen zurückgeführt. Dabei wird deutlich, dass es letztlich im pädagogischen Diskurs um Fragen von Fremdheit, Macht und Normalitätskonstruktionen geht. Daraus leitet sich die Notwendigkeit einer wertfreien Möglichkeit der Beschreibung von Unterschieden ab. Ein mögliches Modell, mit dem auch mehrdimensionale Überschneidungen in den Blick genommen werden, wird abschließend mit dem Modell der Differenzlinien vorgestellt.

2. Heterogenität und Homogenität

Der Begriff Heterogenität erfreute sich vor allem in den ersten Jahren der 2000er einer hohen Popularität innerhalb pädagogischer Debatten in Publikationen, Tagungen, Forschungsprojekten und Stellenausschreibungen. Damit ist das alte Pädagogikthema (Trautmann/Wischer 2011: 7; Grunder 2009: 20; Faulstich-Wieland 2011; Tillmann 2014: 38; Schieferdecker 2016: 29f.; Lang-Wojtasik 2018) in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts zu einem Trendthema (Wenning 2013: 127-150) geworden.

Heterogenität als pädagogisches Diskursphänomen

Bei Debatten über Heterogenität sind zwei Argumentationsstränge verbreitet. Zum einen orientieren sich die Akteure an der Gegenüberstellung von Heterogenität als Herausforderung (Köker/Romahn/Textor 2010) und als Chance (Groeben 2008). Beide Positionen verdeutlichen dabei den hoch normativen Kontext, in dem dieser Begriff ausgehandelt wird. Zum anderen geht es immer um die Spannung zwischen Differenzaufzählungen (Wenning 2007: 25-26; Leiprecht/Lutz 2006: 220) und einer Kritik an Kategorisierungspraktiken. Die Kritik konzentriert sich darauf, dass a) Listen nie vollständig sind, b) auf diese Weisen Kategorien reproduziert werden und c) die Komplexität von Abgrenzungsmechanismen durch derartige Modelle ausgeblendet wird. Hierzu gehört auch die Kritik an »Homogenitätsillusion[en]« (Spetsmann-Kunkel 2009: 7), die sich insbesondere im deutschen Bildungssystem als orientierungsleitend erweisen. Doch worin liegt der Erfolg des Begriffs im Diskurs um den richtigen Umgang mit Verschiedenheit und Vielfalt (Prengel 2006)? Nachhaltig dekonstruiert Budde (2012: 56) die Verwendung des Heterogenitätsbegriffs im pädagogischen Diskurs und führt seine Popularität auf dessen Unabgeschlossenheit zurück. Heterogenität bleibt demnach auch in den pädagogischen Fachdebatten eine Leerstelle. Diese Leerstelle ermöglicht Diskussionen über ein Thema, ohne abschließend klären zu müssen, worum es sich konkret handelt. Die damit verbundene terminologische Unklarheit fördert offenbar die Sicherheit des Begriffs. Nicht nur die pädagogischen Praktiker*innen, auch die wissenschaftlichen Theoretiker*innen neigen dazu, in eine terminologische Praxis zu fallen, die die Verwendung des Begriffs Heterogenität als Leerstelle reproduziert. Unbeirrt davon eignet sich der Begriff offenbar dazu, »Mobilisierungs-

strategien« (Proske 2012: 84) auszurufen und kommt damit dem pädagogischen Bedürfnis von Veränderung nach.

Wahrnehmung von Heterogenität vs. Umgang mit Heterogenität

Der Versuch einer Trennung von Wahrnehmung und Handlung kann nur aus einer theoretisch-reflexiven Perspektive geschehen, denn damit ist genügend Abstand zum Handlungsdruck gegeben. Doch bereits die Wahl einer Beobachtungsperspektive stellt eine Handlung dar und so können wir nicht wahrnehmen, ohne bereits gehandelt zu haben (Siebert 2005: 21). Dennoch erscheint der Versuch einer systematischen Trennung von Wahrnehmung und Handlung analytisch sinnvoll, um gerade bei emotional aufgeladenen Themen normative (Vor-)Urteile so weit wie möglich auszuschließen. Hierfür hat sich m.E. folgender Dreischritt bewährt:

1. *Den Sachverhalt klären*
   Bei der *Wahrnehmung* von Heterogenität geht es darum, was überhaupt als heterogen wahrgenommen wird bzw. was in den Fokus gerät. Beim *Umgang* mit Heterogenität stellt sich hier die Frage, wie mit dem, was wahrgenommen wird, umgegangen werden soll.
2. *Zusammenhänge und Bedingungen erkennen*
   Beim Aspekt *Wahrnehmung* von geht es hier um die Identifikation von Grundlagen, die erst die Voraussetzungen dafür liefern, was wir als heterogen oder homogen wahrnehmen. Beim Aspekt Umgang mit zielt die Frage darauf ab, die Grundlagen der Handlungen und deren Routinen kritisch zu hinterfragen.
3. *Möglichkeiten der Veränderung*
   Bezüglich der *Wahrnehmung* von Heterogenität liegt die Herausforderung darin, die Möglichkeiten und Grenzen auszuloten, in denen der eigene Fokus verändert werden kann. Die damit einhergehende Ungewissheit führt bezüglich des *Umgangs* mit Heterogenität dazu, Handlungssicherheit bei anhaltender Ungewissheit zu gewährleisten.

Soziale Phänomene im pädagogischen Kontext lassen sich mit Hilfe dieses Vorgehens einordnen. Es ist auf diese Weise möglich, eine reflexive Distanz zum konkreten Fall einzunehmen und die Fremdheitsvorstellung hinter diesem zu thematisieren und kritisch zu reflektieren. Ein

Beispiel für die Anwendung dieses Dreischritts findet sich am Ende von Kapitel 4.

3. Inklusion als Rahmen von Normalitätskonstruktion

Spätestens mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006) durch Deutschland im Jahr 2009 wird der pädagogische Diskurs über Heterogenität von einem Inklusionsdiskurs überlagert. Diese Entwicklung der Bedeutung von Inklusion als zentrales pädagogisches Thema zeichnete sich spätestens mit der sogenannten Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994; 2005) im Kontext der völkerrechtlichen Forderung einer Bildung für Alle ab (Datta/Lang-Wojtasik/Lange 2015). Mit der auf die Ratifizierung folgenden konkreten rechtlichen Verbindlichkeit sahen sich sowohl pädagogische Praktiker*innen als auch Wissenschaftler*innen vor neuen Herausforderungen.

Neben den bereits bekannten Fragen nach einem guten Umgang bzw. nach Homogenisierung und Kategoriendenken, entwickelten sich um den Begriff Inklusion in erster Linie zwei neue Diskursstränge: der Abgrenzung von Inklusion und Integration, sowie ein enges und weites Verständnis von Inklusion.

Inklusion und Integration

Mit beiden Begriffen wird auf einer allgemein bildungspolitischen Ebene der Anspruch formuliert, wie mit Menschen in Bildungseinrichtungen umgegangen werden soll. Die damit verbundenen hoch-normativen Erwartungen stehen im Widerspruch zu bekannten Funktionen von Schule (wie z.B. der Selektion, vgl.: Fend 1980; 2009) mit den darauf ausgerichteten Praktiken (Zensuren, Abschulung usw.). Spezifisch für den deutschsprachigen Diskurs zeigen sich Abgrenzungs- und Differenzierungstendenzen zwischen den Begriffen Inklusion (also des Einschließens) und Integration (also der Eingliederung). Integration, ein Begriff der als traditionsreiche Errungenschaft der Behindertenrechtsbewegung (Hinz 1993; Speck 2008: 30-39) gilt und ebenfalls im schultheoretischen Diskurs (Fend 1980; 2009) und Migrationsdiskurs (Treibel 2015) etabliert schien, wurde zunehmend vom Begriff der Inklusion unterschieden. Sowohl In-

klusion als auch Integration werden in vielfältiger Weise verwendet (Werning 2017: 18). Bemühungen um eine Wertschätzung des Integrationsbegriffs (Hinz 2008: 127-136) blieben weitgehend aus. Ein aufkommendes Missverständnis lag in der Idee, dass beide Begriffe durch eine Entwicklungslinie (Hinz 2002: 345-361; Sander 2003: 313-329) miteinander verbunden wären; man müsse also nur lang genug integrieren, damit Inklusion gelinge. Hierbei wurde verkannt, dass es sich bei den theoretischen Konzepten, denen die Begriffe zugrunde liegen, um zwei unabhängige Zugänge handelt. Bei Integration bleibt die Vorstellung erhalten, dass es verschiedene Gruppen von Menschen gäbe (sog. »Zwei-Gruppentheorie«, Hinz 2002: 357). Im Gegensatz dazu wird über Inklusion versucht, einen Perspektivwechsel zu vollführen, der dieses Gruppendenken überwindet (Hinz 2006: 251-259; Erbring 2016: 31; Münch 2013: 17-24; Werning 2014: 601-623).

Nicht alle Menschen scheinen von der Gesellschaft in gleichem Maße als zur Gesellschaft zugehörig wahrgenommen zu werden. Es geht also auch um den Umgang mit *dem Anderen*. Historisch betrachtet dokumentiert sich in alltäglichen Entscheidungen zu jeder Zeit, wie Gesellschaft (eine Majorität) jemanden (oder eine Minorität) als andersartig wahrnimmt. Grundlage hierfür sind Zuschreibungen von *Fremden* in Abgrenzung zu *Bekannten*. Die gesellschaftliche Konstruktion von Fremdheit ist eine historisch bewährte Möglichkeit, mit Menschen aus anderen Kontexten umzugehen (Lang-Wojtasik 2014).[1] In den Debatten um Integration und Inklusion geht es daher immer auch um die Frage, wem Fremdheit zugeschrieben und wie damit umgegangen wird. Unklar bleibt hierbei, ob der Mensch sich selbst überhaupt fremd sein kann. Einerseits kann argumentiert werden, dass es keine absolute Fremdheit unter Menschen geben kann, solange alle Menschen atmen, denken, fühlen und empathische Wesen sind. Andererseits kann aber auch die unweigerliche Veränderbarkeit des Menschen »wie alles Zeitliche und Werdende« (Schleiermacher 1965: 40f.) als Argument dazu herangezogen werden, dass der Mensch sich ebenso nie ganz (er-)kennen wird.

Terminologisch bleibt Folgendes herausfordernd: Wenn von Integration die Rede ist, wird eine abgrenzende Fremdheitskonstruktion be-

1 | So wird dem Fremden ein entsprechender Status als *Gast* (der wieder geht), als *Wanderer* (um den man sich nicht weiter kümmert) oder als *Barbar* (der bekämpft werden muss) usw. zugeschrieben (Stichweh 2010: 25-44).

stärkt. Auch das begrifflich unscharfe Label »*Inklusionskind*« bleibt lediglich Platzhalter einer Gegenüberstellung. Es geht eigentlich um ein Kind, das Fremdheit erzeugende Merkmale (»*Behinderungen*«) aufweist und in etwas Bestehendes integriert werden soll. Wenn Fremdheitsvorstellungen abgebaut werden können und so die Vorstellung des Fremden als Orientierungshilfe hinfällig wird, kann von Inklusion gesprochen werden. In den Mittelpunkt rücken mögliche Potenziale anstelle angenommener Defizite aufgrund äußerlich wahrnehmbarer Merkmale. Es ist naheliegend, dass in der pädagogischen Praxis mehr Beispiele für Integration als für Inklusion vorzufinden sind. Ein entscheidender Grund hierfür ist, dass Integration einfacher gesteuert werden kann (mit Ressourcen, Programmatiken usw.), wohingegen sich Inklusion (als individueller Perspektivwechsel ernst genommen) der eindeutigen Einflussnahme entzieht.

Enges und weites Inklusionsverständnis

Gleichzeitig etabliert sich die Unterscheidung in ein sogenanntes enges und weites Verständnis von Inklusion (Löser/Werning 2015: 17). Es geht um Menschen mit gesellschaftlich zugeschriebener Behinderung im Gegensatz zu verschiedenen Formen gesellschaftlich zugeschriebener Fremdheitswahrnehmungen (Migration, Gender usw.). Ein sogenanntes enges Verständnis (Kuhl et al. 2015) hat den Vorteil, dass die Adressatengruppe klar(er) zu bestimmen ist. So können gezielt Ressourcen bereitgestellt und Vorgaben verändert werden. Jedoch kommt man bei diesem engen Verständnis nicht dazu, das Kategorien- und Gruppendenken aufzulösen. Hierzu eignet sich ein weites Verständnis von Inklusion. Bei diesem geht es nicht um Gruppen mit spezifischen Förderbedarfen, sondern um die Schärfung eines Blicks auf das jeweilige Individuum und seine Fördermöglichkeiten. Eine Einteilung in Gruppen wird hinfällig. Damit verbunden sind allerdings auch die Schwierigkeiten bei der Umsetzung und Suche nach programmatischen Ideen.

Insgesamt steht der pädagogische Diskurs vor der Herausforderung, terminologische Chiffren (Budde 2012) aufzulösen, um eindeutige Begrifflichkeiten zu etablieren. Präzise Begriffe sind für eine professionelle Kommunikation notwendig, denn nur so bleibt diese eindeutig und nachvollziehbar. Ebenso kann eine operationalisierte Sprache mit dazu beitragen, Homogenitätsillusionen aufzudecken und zu einer »Entdramatisierung« (Lang-Wojtasik 2013: 16) der Debatten um Heterogenität und

Inklusion führen. Dabei muss das Dilemma ausgehalten werden, dass Kategorien durch ihre Thematisierung reproduziert werden, aber auch ohne Thematisierung keine Kritik an den Kategorien möglich ist (Buttler 1991). Dies gehört mit zu den Aufgaben eines Bildungssystems, das sich demokratischen Werten verpflichtet fühlt (Schieferdecker 2017a: 211).

4. Differenz als Angebot einer systematischen Unterscheidung

Über den Begriff Differenz ist es möglich, die Diskurse um Heterogenität und Inklusion miteinander in Beziehung zu setzen (Lang-Wojtasik/Schieferdecker 2016: 71-82). Die bisher vorgestellten Konzepte von Heterogenität und Inklusion eint die Wahrnehmung von Unterschieden, die es zu überwinden gilt. Im Folgenden geht es darum, ein Modell der Differenzlinien als Angebot für die Analyse von Verschiedenheit und Vielfalt vorzustellen. Dieses Modell hat den Anspruch, (a) unabhängig von den jeweiligen Differenzvorstellungen (Behinderung, Gender, Migration usw.) zu bestehen und gleichzeitig auf diese bezogen werden zu können. Es ist geeignet, (b) das Neben- und Übereinander verschiedener Differenzvorstellungen bezüglich eines Subjekts abzubilden. Als Ausgangspunkt dient dabei das Modell der »Differenzlinien im Sozialen Raum« (Lutz 2001: 215-230; Krüger-Potratz/Lutz 2002: 89). Verschiedene Differenzwahrnehmungen werden hierbei durch Differenzlinien dargestellt, die im Sozialen Raum verschränkt übereinander und quer zueinander verlaufen. Differenzen sind sozial konstruiert. Die Differenzlinien strukturieren die soziale Wirklichkeit. Der Fokus liegt dabei einerseits auf der Mehrdimensionalität von Differenzvorstellungen (vergleichbar mit einem Bild, wie es sich bei einem Mikadospiel ergibt). Andererseits wird ein dualistisches Grundmuster skizziert, das sich grundsätzlich hinter Differenzvorstellungen verbirgt (z.B. Gesundheit = gesund vs. krank) und das darin bestehende Spannungsverhältnis illustriert. Der Vorteil dieses Modells liegt in der Möglichkeit, Differenzvorstellungen sowohl in ihrem Zusammenspiel zu beschreiben als auch dezidiert einzelne Differenzen zu betrachten und hierbei zwischen den jeweiligen Differenzlinien zu wechseln. Ergänzt man diese Vorstellung noch um die Frage von Macht und Machtlosigkeit, so stößt man auch auf das Konzept der Intersektionalität (Winker/Degele 2009; Riegel 2010; Walgenbach 2013; Emmerich/

Hormel 2013), das ursprünglich aus dem US-amerikanischen Diskurs in einem politisch-juristischen Kontext stammt (Crenshaw 1989: 139-167). Im Blick waren zunächst Antisexismus- und Antirassismusdebatten. Überschneidungen von Differenzlinien der sich jeweils benachteiligenden Differenzkategorien werden als intersektionale Zusammenhänge bezeichnet. Die folgende Darstellung (Abb. 1) bezieht die vorangegangenen Überlegungen ein. Die Differenzpole der jeweiligen Differenzlinien befinden sich außerhalb der sozialen Wirklichkeit. Dadurch wird deutlich, dass Vorstellungen wie absolut krank oder absolut gesund (a) bzw. absolut fremd oder absolut bekannt (b) gesellschaftlich konstruierte Idealtypen sind, die zwar der Orientierung dienen, in dieser Form jedoch nicht in der sozialen Wirklichkeit vorzufinden sind. Der Schnittpunkt der Differenzlinien (wie im Mikadospiel) verändert sich subjektbezogen zu je spezifischen sozialen Kontexten.

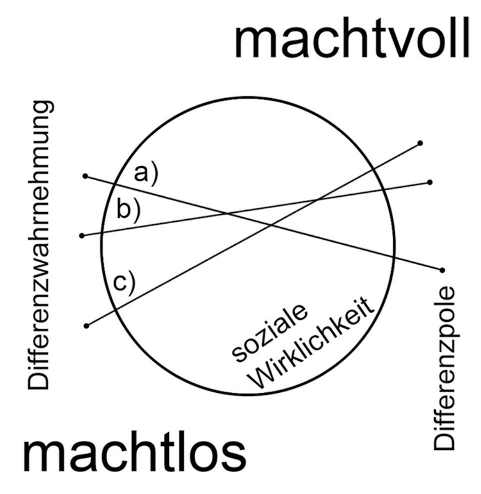


Abb. 1: Differenzlinien im Sozialen Raum. Quelle: Schieferdecker 2017b: 247

Mit Intersektionalität kann die Vielschichtigkeit gesellschaftlich konstruierter Differenzvorstellungen im Hinblick auf Macht und Ohnmacht bzw. Majorität und Minoritäten beschrieben werden. Aus dem Inklusionskonzept lässt sich ein analytisches Potenzial für Forschung zu Heterogenität und Ungleichheit ableiten (Bronner 2010: 256); insbesondere für die erziehungswissenschaftliche Ungleichheitsforschung (Budde 2013: 245-257). Ebenso kann es sich als bereichernd erweisen, wenn bei der Planung

und Reflexion pädagogischer Praxis intersektionale Zusammenhänge berücksichtigt werden.

Aus den vorangegangenen Überlegungen leiten sich Folgen für pädagogische Betrachtungen und pädagogisches Handeln ab. Hier entwickelt sich seit einigen Jahren das Konzept einer *Pädagogik der Differenz* (Lang-Wojtasik 2017: 374-320; 2018) mit ihren didaktischen Implikationen. Bei diesem Ansatz kommt dem Differenzbegriff eine zentrale Rolle bei der Beobachtung und Deutung sowie der Planung und Reflexion pädagogischer Settings zu. Spezifisch ist dabei der Blick über die einzelnen nationalstaatlichen Grenzen hinweg. Oder um bei dem Bild des Mikadospiels zu bleiben: das Spielfeld (soziale Wirklichkeit) wird im weitmöglichsten Maße – als Weltgesellschaft – verstanden. Die pädagogischen Herausforderungen der Differenzwahrnehmungen, des Umgangs mit Differenz sowie die damit verbundenen sozialen Macht- und Hierarchiegefälle erweisen sich dann als globale Herausforderungen pädagogischer Professioneller (Lang-Wojtasik 2014: 4-9). Aus einer Pädagogik der Differenz heraus zeichnet sich pädagogische Professionalität unter anderem dadurch aus, dass (1) die persönliche Perspektive auf soziale Wirklichkeit (und den entsprechenden Differenzvorstellungen) *erkannt und reflektiert* wird. Hierzu gehört (2) *anzuerkennen*, dass es über die eigene Perspektive hinaus andere, gültige Perspektiven auf Differenz gibt. Im Idealfall folgt daraus, (3) dass diese unbekannten Perspektiven kennengelernt werden und sich so die Fähigkeit ausbildet, (4) zwischen verschiedenen Perspektiven zu *wechseln*. Abschließend geht es darum (5), zielgerichtet eine Perspektive für den jeweiligen passenden Kontext *bewusst einnehmen* zu können.

Zusammenschau der Modelle

Abschließend soll auf den Mehrwert eines *In-Beziehung-setzens* des bereits oben dargestellten Dreischrittes (Kap. 2) mit dem Modell intersektionaler Differenzlinien illustriert werden. Hierzu wird auf das Beispiel des sog. »*Inklusionskinds*« (Kap. 3) Bezug genommen. Mit dem ersten Schritt – den Sachverhalt klären – verlagert sich der Blick auf die Frage danach, welche Differenzlinien im konkreten Fall wahrgenommen werden. Es ist möglich, dass hier neben Gesundheit, das soziale Geschlecht, die Bildungsaffinität des Elternhauses uvm. im konkreten Fall zu berücksichti-

gen sind. Im zweiten Schritt – Zusammenhänge erkennen – wird deutlich, dass die sozialen Orientierungspunkte (Pole wie: gesund – krank; männlich – weiblich) gesellschaftlich konstruiert sind und hinterfragt werden können. Konkret stellt sich u.a. die Frage, welche gesellschaftliche Funktion sich hinter dem Label »*Behinderung*« verbirgt. Im dritten Schritt – Möglichkeiten der Veränderung – können Möglichkeiten und Grenzen der Veränderung des eigenen Blickwinkels abgewogen werden. Im Fall des sog. »*Inklusionskinds*« spielt z.B. finanzielle Zuwendung für die Bildungseinrichtung aufgrund des Labelings (»*spezifischer Förderbedarf*«) eine ambivalente Rolle.

Schließlich bleibt offen, welche Sichtweise und Handlungsoptionen sich generell als angemessen erweisen. So sieht sich die pädagogische Fachkraft vor der Herausforderung, kontextabhängig im individuellen Fall zu entscheiden. Hierbei relativieren sich Kategorien wie *richtig* oder *falsch* bei der Bewertung pädagogischer Planungs- und Reflexionsprozesse. Vielmehr kommt es darauf an, die *Angemessenheit* des Einzelfalls zu bewerten. Auf der Grundlage der vorangegangenen Überlegungen können Kriterien hierfür sein:

- Vielfalt der Perspektiven
- Wechsel der Perspektivität
- Dekonstruktion vorgegebener Perspektiven

Diese Kriterien können dazu genutzt werden, sowohl pädagogisch-praktische, als auch wissenschaftliche Überlegungen einzuordnen und mit Blick auf ihre Reichweite zu bewerten. Durch die Systematik wird eine mögliche Perspektive vorgestellt, um sich im Themenfeld zu orientieren. Damit verbunden ist die Erwartung, zu entdramatisieren, normative (Vor-)Urteile zu vermeiden, Homogenitätsillusionen zu durchschauen und den pädagogischen Diskurs präzise zu gestalten und Leerstellen systematisch zu bearbeiten.

Literatur

Budde, Jürgen (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven, in: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(2), Art. 16. Online unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160 [19.01.2018].

Buttler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bronner, Kerstin (2010): Intersektionalität in der Forschungspraxis – zum Potential eines intersektionellen Forschungsblicks für die empirische Analyse, in: Riegel, Christine/Scherr, Albert/Stauber, Barbara (Hg.): *Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte*, Wiesbaden, S. 253-270.

Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor/Lange, Sarah (2015): Education For All – bleibende Vision als Auftrag zum Handeln!, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 38 (2015) 2, S. 4-9.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*, Wiesbaden: Springer VS.

Erbring, Saskia (2016): Inklusive Schulentwicklung – eine Einführung, in: Bertels, Ursula/Krüsemann, Tania/Norrie, Katharina (Hg.): Vielfalt unterstützen – *Vielfalt leben: Kulturelle Identitätsförderung in inklusiven Klassen*, Münster & New York: Waxmann, S. 29-42.

Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.) (2011): *Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*, Bd. 3, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*, München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Fend, Helmut (2009): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden: VS Verlag.

Grunder, Hans-Ulrich (2009): Einführung in das Thema: Was bedeutet Heterogenität, in: Grunder, Hans-Ulrich/Gut, Adolf (Hg.): *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule*, Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 14-23.

Hinz, Andreas (1993): Heterogenität – eine neue Leitidee beginnt zu wirken, in: Henschel, Angelika (Hg.): *Konzepte der (Sonder)Pädagogik in*

Ost und West. Wege, Entwicklungen und Beispiele integrativer Bildung und Erziehung, Bad Segeberg: C. H. Wäser, S. 15-31.

Hinz, Andreas (2006): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, S. 354-361.

Hinz, Andreas (2006): Integration und Inklusion, in: Wüllenweber, Ernst/Theunissen, Georg/Mühl, Heinz (Hg.): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 251-259.

Hinz, Andreas (2008): Integration von Schülern mit (und ohne zugeschriebene) Behinderung, in: Lehberger, Rainer/Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-136.

Krüger-Potratz, Marianne/Lutz, Helma (2002): Sitting at a crossroads-rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenz, in: *Tertium Comparationis* 8/2, S. 81-92.

Kuhl, Poldi/Stanat, Petra/Lütje-Klose, Birgit/Gresch, Cornelia/Pant, Hans Anand/Prenzel, Manfred (Hg.) (2015): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*, Wiesbaden: Springer VS.

Lang-Wojtasik, Gregor (2013): Schule als Adresse von Migration und Inklusion – Anregungen für eine differenzorientierte Bildungsarbeit, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 35 (4), S. 16-22.

Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.) (2014): Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen der Teilhabe. Differenzsensible Professionalität als Perspektive, Ulm/Münster: Klemm & Oelschläger.

Lang-Wojtasik, Gregor (2017): Pädagogik der Differenz, in: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*, Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 317-320.

Lang-Wojtasik, Gregor (2018): Heterogenität und Inklusion als pädagogisch-didaktische Dauerbrenner. Reflexive Distanz über Differenz als Chance, in: Lang-Wojtasik, Gregor/König, Stefan (Hg.): *Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung*, Ulm/Münster: Klemm & Oelschläger, S. 19-44.

Lang-Wojtasik, Gregor/Schieferdecker, Ralf (2016): Von der Inklusion zur Heterogenität und wieder zurück. Grundlegende Begriffe und Zusammenhänge mit schultheoretischem Anspruch, in: Lang-Wojtasik,

Gregor/Kansteiner, Katja/Stratmann, Jörg (Hg.): *Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung*, Münster/New York: Waxmann, S. 71-82.

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2006): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht, in: Leiprecht, Rudolf/Keber, Anne (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*, Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag, S. 218-234.

Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender, in: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Leske & Budrich, S. 215-230.

Löser, Jessica M./Werning, Rolf (2015): Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?, in: *Erziehungswissenschaft* 26/51, S. 17-24.

Münch, Martina (2013): Inklusion wird unsere Gesellschaft verändern, in: Banse, Gerhard/Meier, Bernd (Hg.): *Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 17-24.

Prengel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt*, Wiesbaden: Springer VS.

Proske, Matthias (2012): Heterogenität und Differenzierung in der Schule, in: *PÄDAGOGIK* 7-8/12, S. 84-86.

Sander, Alfred (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik, in: *Sonderpädagogische Förderung* 48/4, S. 313-329.

Schieferdecker, Ralf (2016): *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Studie*, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Schieferdecker, Ralf (2017a): Heterogenität und Pädagogik, in: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hg.): Handlexikon Globales Lernen, Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 209-212.

Schieferdecker, Ralf (2017b): Intersektionalität, in: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*, Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 245-249.

Schleiermacher, Friedrich (1965): *Gedanken zu einer Theorie der Erziehung: Aus der Pädagogik-Vorlesung von 1826*, Heidelberg: Quelle & Meyer.

Siebert, Horst (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*, Weinheim/Basel: Beltz.

Speck, Otto (2008): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*, München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Spetsmann-Kunkel, Martin (Hg.) (2009): *Homogenitätsillusion und Normalitätskonstruktion*. Aufsätze von Georg Hansen, Münster et al.: Waxmann.

Stichweh, Rudolf (2010): *Der Fremde. Studien zu Soziologie und Sozialgeschichte*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Treibel, Annette (2015): *Integriert Euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland*, Frankfurt/New York: Campus.

UN (2009): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Online unter www.un.org/disabilities/documents/COP/crpd_csp2_2009_2.pdf [12.02.2018].

UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education*. Online unter www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [12.02.2018]

UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Online unter http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf [12.02.2018]

Wenning, Norbert (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen, in: Buchen, Herbert/Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (Hg.): *Heterogenität und Schulentwicklung*, Berlin/Stuttgart: Raabe, S. 145-162.

Wenning, Norbert (2013): Die Rede von der Heterogenität – Mode oder Symptom?, in: Budde, Jürgen (Hg.): *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, Wiesbaden: Springer VS, S. 127-150.

Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion, in: *Erziehungswissenschaft* 17, S. 601-623. Online unter https://link.springer.com/content/pdf/10.1007 %2Fs11618-014-0581-7.pdf [13.02.2018]

Werning, Rolf (2017): Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland – Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven, in: Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne/Schwab, Susanne/Streese, Bettina (Hg.): *Inklusion: Profile für Schulentwicklung. Beispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Münster: Waxmann, S. 17-30.

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld: transcript Verlag.

Angewandte Polyästhetik in der Kunst der Inklusion

Nora Schnabl-Andritsch, Virginie Roy und Michelle Proyer

> »Der Körper ist Sprache, weil er im tiefsten Grunde Flexion ist. In der Reflexion ist die körperliche Flexion gleichsam verdoppelt, geteilt, sich gegenüber gestellt, auf sich reflektiert.«
> (Gilles Deleuze 1997: 45)

Im Folgenden präsentieren wir unsere Annäherungen an die Frage wie eine Verquickung aus Kunst und Raum kreative Wege zur Erfahrung von Gemeinschaft ermöglicht, und ob sie dazu beiträgt, neue Zugänge zu einer inklusiven Raumwahrnehmung zu fördern. Wir fragen uns, ob über diese gemeinsame Erfahrung inklusiver Raum konstituiert wird.

Das hier beschriebene Projekt stellt den Anspruch, einen Beitrag zur wissenschaftlich fundierten Praxisforschung, inklusiven Didaktik und konkreten Praxisgestaltung sowie wissenschaftlicher Reflexion zu leisten. Im Mittelpunkt steht dabei die Involvierung von Schüler*innen und Lehrenden. Die zentrale Intention ist die Entwicklung eines auf zeitgenössischem Tanz, rhythmisch-musikalischer Bodypercussion und bildnerischem Gestalten basierenden, also polyästhetischen, Workshop-Konzepts zur Raumerfahrung und -gestaltung für Schüler*innen mit und ohne Behinderung. Die Workshops sollen im Laufe künstlerischer und wissenschaftlicher Einheiten partizipativ gestaltet und über wissenschaftliche Reflexion mit den teilnehmenden Schüler*innen weiterentwickelt und disseminiert werden. Die Ergebnisse sollen im Sinne inklusiver Schulentwicklung Anstöße geben, um die Bereitschaft zu fördern, Inklusion im Schulalltag zu realisieren, weiterzudenken und zu befördern. Im Verlauf

des Artikels wollen wir die Verschränkung unserer Ansätze – tänzerisch, bildnerisch, musikalisch und wissenschaftlich-rahmend – darstellen.

Theoretische Grundlagen: Polyästhetische Annäherungen an Inklusion

Die Intersektion Tanz, Musik, bildnerisches Gestalten und Behinderung eröffnet ein breites Spektrum für innovative Sicht- und Herangehensweisen auf inklusive Gesellschaft (Milner/Kelly 2009). Künstlerische Performance ist mittlerweile zur etablierten widerständigen Ausdrucksform einer selbstbewussten Bewegung von Menschen mit Behinderungen geworden, die sich gegen ableistische Normen stellt (vgl. z.B. die Plattform https://www.disabilityartsonline.org.uk). Die Erforschung von Gelingensbedingungen für Inklusion bedarf eines partizipativen, praxisnahen Prozesses (Kremsner et al. 2016, Nind 2014), der in die theoretische Auseinandersetzung spielt und umgekehrt, da Inklusion nicht nur ein reines Weiterdenken der Integration sein sollte, sondern einer prozessualen Weiterentwicklung gesellschaftlicher Zusammenhänge bedarf. Vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen in der Lehrer*innenbildung bedarf es innovativer Konzepte, die Inklusion ermöglichen und aktiv dabei unterstützen, ein Bildungssystem für alle zu schaffen, das auf tatsächlicher uneingeschränkter Chancengleichheit basiert.

Über die Annäherung durch Musik, Tanz und das gemalte Bild kann Raum in seiner inklusiven Qualität neu erfahren werden. Dieser polyästhetische Ansatz eröffnet durch die parallele gleichzeitige Anwendung veränderte Wahrnehmungen und Beziehungen.

Datengrundlage: Workshops an Schulen – Praktische Annäherungen an die Polyästhetik

In Anlehnung an diese Überlegungen wollen wir unsere Zugänge anhand der Illustration ausgewählter Workshop-Sequenzen, wie diese in einer Wiener Schule erprobt wurden, darstellen. In den Workshops erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit, gemeinsam über die Teilnahme an kunstgeleiteten Einheiten aus den Bereichen Tanz, Musik und bildnerisches Gestalten die Dimension Raum auf motorischer, kognitiver, so-

zial-emotionaler und ebenso kultureller wie architektonischer Ebene zu erforschen, individuell anzuwenden und gemeinsam zu gestalten.

Das gemalte Bild wird spontan zu Tanz, der Tanz wird musikalisch interpretiert. Spiele, was du siehst und zeige, was du hörst. (Dalcroze 1994). Dieser Grundsatz der Rhythmik wendet kinästhetisches Lernen an und betont, »dass wir von Beginn an und zu allermeist durch unsere erlebten körperlichen Erfahrungen lernen.« (Hille 2016: 93) Zu der gehörten Musik kann gezeichnet werden. In diesem Setting kommt es zu einem Ein- und Zulassen, zu einem weitertragen, -bewegen, -tanzen, -malen und -musizieren (vgl. Abbildung 1).

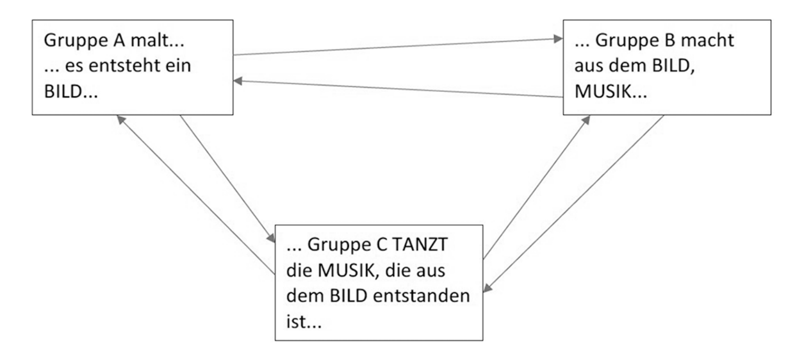


Abb. 1: Schematische Darstellung der Polyästhetik

Nachfolgend sind die wichtigsten Rahmenbedingungen und die Datengrundlage zusammengefasst:

Fünf Workshops mit je 180 Minuten im Turnsaal in der Schule

- 16 Schüler*innen mit und ohne Behinderung im Alter zwischen 12 und 14 Jahren
- Zielgebende Fragen: 1) Wie klingt unser Raum vor und nach dem rhythmisch-musikalischen Dialog? 2) Wie hört sich unser Raum an, wenn er mit Bewegung erfüllt ist? 3) Was höre und spüre ich in meinem stillen Raum, was nehme ich wahr? 4) Wie klingt ein bewegter Raum?
- Die Schüler*innen gestalten zum Abschluss der Workshopreihe eine Performance, die an ihrer eigenen Schule zur Aufführung gelangt. Ebenso wird an der Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien – Studiengang Tanz – performt.

Als übergreifende Ziele der Workshops sind zu nennen:

- Die künstlerische Dialogform zu etablieren, die den Schüler*innen die Möglichkeit bietet, eigene Vernetzungen vorzunehmen.
- Das kollektive Kreieren von künstlerisch-inklusiven Bausteinen und dadurch eigene Kompetenzen für die nächsten Lernschritte entwickelt zu können.
- Ausgehend vom Körper-Innenraum hin zum Außenraum, zum Umraum des Körpers Erfahrungen zu sammeln, die in der Folge den persönlichen bzw. gemeinsamen Handlungs-, Kommunikations- und inklusiven Raum als Ort künstlerischer Erfahrung erleb- und gestaltbar werden lassen.

Die Schüler*innen sind Handelnde und Beobachtende in einer Person.

Bei einem ersten Kennenlernen widmeten sich die Schüler*innen im partizipativen Rahmen den untenstehenden Fragen. Die Antworten der Schüler*innen dienten uns als Grundlage für weitere Workshops:

Was ist für dich Raum?	Raum ist ein Ort an dem man sich trifft.
Wo überall ist Raum?	Raum ist für mich Freundschaft.
Andere Worte für Raum?	Raum ist Garten.
Wie geht Raum?	Freiheit - Freiraum – Natur.
Ich und der Raum?	Raum ist Stille.
Wie höre ich den Raum?	Wenn ich lese, ist der Raum für mich ruhig.
Wieviel Raum brauche ich?	Raum ist leise.
	Freiraum.

Abb. 2: Fragen und Antworten als Grundlage für weitere Workshops



Abb. 3: Impressionen aus den Workshops

Durch diese Art der kunstgeleiteten Bewegungssprache lernten die Schüler*innen zu abstrahieren und eine bestimmte Form der Interpretation anzuwenden. Sie entfernten sich von einer gewissenhaften 1:1-Erzählung und -Darstellung im Tanz und zeigten mehr Bewusstsein für Wahrnehmung im Raum in ihrem unmittelbaren sozialen Handlungsumfeld.

Projektziele Workshop (WS) 1-5

1. WS: Aufgaben anregen, um den Begriff Raum mit allen Sinnen erfahrbar zu machen und zu erforschen, durch den individuellen Tanz und das selbst gestaltete Spiel mit Musikinstrumenten.
2. WS: Über die eigene Bewegungswahrnehmung zu einer detailreichen Wahrnehmung der anderen Schüler*innen kommen. Über das spielerische Erleben bestimmter Tanzbewegungen in der Gruppe zu einer Vertiefung der eigenen kreativen Bewegungsqualität finden.
3. WS: Vertiefen der Raum-Zeit-Beziehung, wobei der Fokus auf der eigenen Komposition (Bewegungs-Partitur) liegt. Verschränken-Abgleichen-Korrespondieren mit gezeichneten und musikalischen Annäherungen, an die eigene Partitur.
4. WS: Bewusstmachen des eigenen kreativen Potenzials, besonders in Bezug auf die Entwicklung und Vertiefung der Beziehung Raum und

Zeit. In der Feedbackrunde wird schriftlich und/oder zeichnerisch der Fragebogen ausgefüllt, welcher der wissenschaftlichen Reflexion dient.

5. WS: Nach eine Pause von mehr als fünf Wochen werden Abläufe in Bewegung und Rhythmus zu den Partituren ausgeführt. Auffällig ist der selbstverständliche und freie Zugang zu fremden Partituren und die Lust am bewussten Raumgestalten, wobei die individuellen Persönlichkeiten der Schüler*innen stark an Präsenz gewonnen haben.

Passagen einer Begegnung

Sie gehen ...
sie gehen durch ihren Raum ...
und tauschen die Eindeutigkeit gegen große Schritte
für mehr Wahrnehmung und Emotion
und sie verwirklichen ihr Raumkonzept.

***

»Ich höre den Lärm der Farben.
Grüne, rote, blaue, gelbe Töne erreichen mich durch völlig verschiedene Wellen.«

(Theophile Gautier 1995: 126)

Inhalte der Workshops

1. Das BILD: Spielen mit Farben und Papier

Die freie künstlerische Gestaltung mit Medien und Arbeitsweisen der bildenden Kunst, also der bildnerisch-gestaltende Aspekt, nahm in dem vorgestellten Projekt eine Schlüsselrolle ein. Im Sinne einer multisensorischen Wahrnehmungsbildung und Artikulation wurde in jedem Workshop eine bildnerische Gestaltung als Manifestation, als Sichtbarmachung sowie Verarbeitung der gewonnenen Eindrücke erarbeitet: gemalt, geformt, gebaut, performt. Den individuellen Fähigkeiten und Entwicklungsinteressen der Schüler*innen entsprechend, wurden angemessene gestalterische Settings entwickelt, die die Erfahrungen aus den Tanz- und Musikworkshops in bildnerische Gestaltungsprozesse transformierten: Mit dem eigenen Körper im individuellen Raumerleben und Raumbedürfnis ankommen.

***

»Wenn man von einem Ton fordert, einfach nur zu sein – im Sinne Cage's, dem es um nichts anderes geht, als die Töne sein zu lassen, was sie sind, läuft man Gefahr, in ihm nichts als ›Neuschnee zu verehren‹: im Namen des Nicht-Handelns verzichtet man darauf, dass zu begreifen, was der Ton tut.«

(Daniel Charles 1984: 7)

2. Die MUSIK: Spielen mit Rhythmus und Klang

Durch die Erfahrung im Spiel, einen Klang-Raum gemeinsam zu entwerfen, zu installieren und zu musizieren, differenzierten und sensibilisierten sich viele Wahrnehmungsbereiche. Die Erfahrung, dass alle Räume Klangräume und alle Begrenzungen Resonanzkörper darstellen, führte zu einem Raumerlebnis, welches vor allem für die Wahrnehmung der unterschiedlichen Behinderungen der Schüler*innen eine gemeinsame Basis darstellte (Hegi 2011). Bewusstes Hören in Verbindung mit Tanzen erweiterte den gemeinsam gelebten Handlungsspielraum ebenso wie das selbst gestaltete Spiel mit Klang, Geräusch, Rhythmus, Melodie, Dynamik, Zeit und Form.

In der Aufgabe gemeinsam zu musizieren, bewegten sich alle im spielerischen Tun *mit* und *an* ihren Instrumenten. »Das Spielen *und* Bewegen wurde als ›Dialog führen‹ und ›in Kontakt treten‹ erlebt und weckte die Lust am Forschen, Finden und Zulassen« (Schnabl 2016: 123).

Imaginierte, bespielte Räume waren ein »Wut-Raum«, ein »Stiller Raum« und »Kein Platz im Raum«. Der Fokus lag im gemeinsamen improvisieren, einzig wichtig war: wer spielt *was* auf *welchem* Instrument und teilte sich *wie* der Gruppe mit – unabhängig von ihren/seinen individuellen Fähigkeiten.

Hier finden Interaktionen statt, die im Alltag für eine »Vielfalt sozial-emotionaler Kompetenzen stehen: Kommunikative Fähigkeiten, die im Umgang von Menschen untereinander förderlich sind wie Kontaktfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Selbstständigkeit, Anpassung, auch Initiative, Kooperations- und Teamfähigkeit, Lösen von Konflikten, Toleranz und Fairness.« (Bankl/Mayr/Witoszynskyj 2009: 14)

***

»Was singt mir, der ich höre in meinem Körper das Lied«

(Roland Barthes 1979: 1)

3. Der TANZ: Spiel mit Tanz und Raum (Jeux d'espaces et de sens)

»Der Sinn des Tanzes ist es, hier und jetzt zum Tanz zu laden«
(Nancy 2010: 42)

In einer Vorstufe vor der Forschungsphase lud jeder Workshop die Schüler*innen durch spezifische Anweisungen ein, technisches und künstlerisches Wissen im zeitgenössischen Tanz zu erwerben. Wichtig hierbei war, den Schüler*innen Werkzeuge zu geben, um sie ihren eigenen Zugang zum Tanz finden zu lassen und sie ihre Forschung kreativ und autonom entwickeln können. Über konkrete Angaben zu improvisatorischen Methoden und über das Erleben bestimmter Tanzbewegungen – allein, zu zweit und/oder in der Gruppe – fanden sie zu einer Vertiefung der eigenen kreativen Qualität. In diesem Verlauf konnten sie mit dem Körper ihren Namen in den Raum schreiben, setzten eine Bewegungssequenz einer Person fort und benannten und berührten einzelne Körperteile des/der Anderen. Sie entwarfen und lernten auch eine konstruierte choreographische Phrase, basierend auf ihren Antworten über Raum. Sie leiteten andere und ließen sich leiten, bewegten sich selber und ließen sich bewegen.

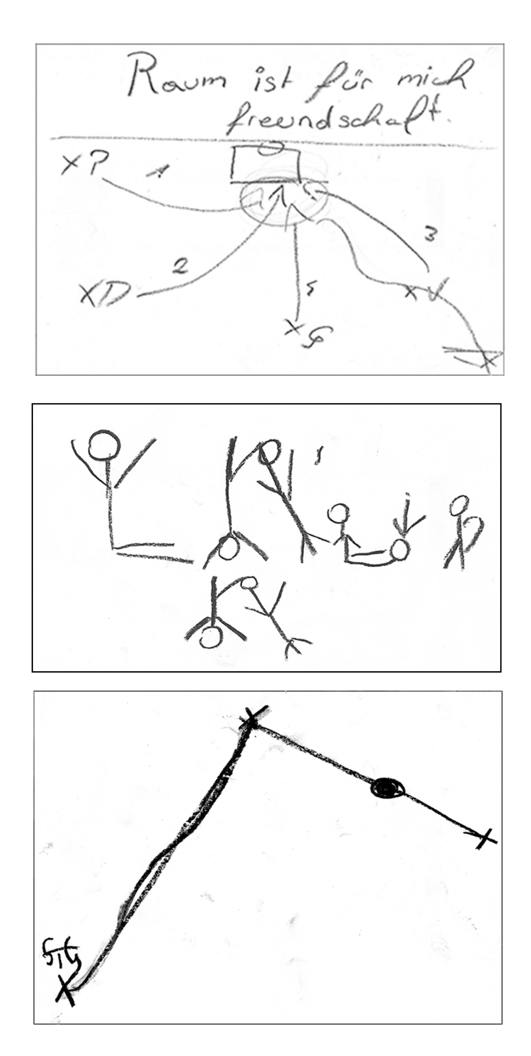


Abbildung 4 a-c: Raumpartituren von Schüler*innen

16 Schüler*innen teilten sich in der Forschungsphase in drei Gruppen und zeichneten ihre Raum-Partituren auf A4-Papiere. Jede Gruppe überlegte, wie sie ihre zuvor formulierten Sätze (z.B. Was ist für dich Raum? Raum ist für mich Freundschaft) als Partitur zeichnen könnten. Sie markierten am Papier jede beteiligte Schüler*in mit einem Anfangs- und Endpunkt und zeichneten die jeweiligen Raumwege ein, bevor sie das gesamte Bild tänzerisch und rhythmisch in den realen Raum transportie-

ren. In einer anschließenden Präsentation startete Gruppe 1 mit Gruppe 3 gemeinsam, Gruppe 2 startete, als Gruppe 1 an einem bestimmten Platz im Raum angekommen war. Gruppe 1 zeigte ihre Partitur 2x, weil sie sehr kurz ausfiel. Eine *instant composition* wächst.

Ergebnisse aus den Workshops

Tanz, Musik und Bild verbinden sich: Wir durchstreiften gemeinsam den Raum und bauten mit breiten, bunten Bändern eine neue Raumstruktur und Dimension. Die Bänder durchquerten den Raum diagonal, parallel, vertikal und horizontal, wurden am Boden, an der Decke, an den Wänden und am Basketballnetz fixiert.

Die Teilnehmer*innen vertieften im Vorzeigen und Ausformulieren ihre Bewegung während die anderen das kompositorische Geschehen wahrnahmen und analysierten. Spannend war die Schnittstelle des gemeinsamen – auf dem Zufallsprinzip basierenden – Präsentierens, ohne zuvor zu wissen, wo sich einzelne Schüler*innen im Raum treffen würden und wo ihr Raumweg endet.

Die Tanzende »[…] ist es, die ›Raum schafft‹, indem sie die Ebene eines Wahrnehmungsbereiches öffnet, der sich durch die Verwandlung seiner Richtungsentscheidungen verändert. Es gibt keinen Raum, außer demjenigen, der sich vor meinen Augen auftut, die die Welt und den Lauf der Wirklichkeit in jedem Augenblick neu erfinden« (Louppe 2009: 161).

Wenn wir am Tanz-Raum arbeiten, berühren wir direkt das Individuum. Indem wir einen Platz im Raum einnehmen, investieren und strukturieren wir den Raum. Wir strukturieren, definieren und positionieren uns selbst und ebenso unser Gegenüber. Sich im Raum bewegen ist ein bewegtes Sein.

Kommentare der Schüler*innen, dass der Raum in die Höhe wächst, eng und schmal wird oder breit wie ein Meer. Die Schüler*innen nahmen in ihrem Bewegungsfluss die veränderte Raumstruktur auf und entwickelten wie kommunizierende Gefäße Verschränkungen zwischen den einzelnen Raumpartien. Ihre Bewegungssprache glich einer Spurensuche, entlang der soeben entworfenen Räume. Unwichtig wurde an dieser Stelle, ob einzelne Schüler*innen eine Behinderung hatten oder nicht.

Die Erfahrung der Eroberung des Raumes war für alle eine neue, freie Erfahrung. Der so entstandene inklusive Raum gab Dynamik, Tempo,

Rhythmus, Pausen und Bewegungsrichtungen zwar teilweise vor, manifestierte sich jedoch in der je eigenen Wahrnehmungs-Empfindung der Schüler*innen zu einem frei zu gestaltenden, formbaren Raum. Die Erfahrungen dieses individuellen Bewegungsraumes in Statik und Kinetik lassen den eigenen Körper in einem räumlichen Kontext erlebbar werden und verweisen auf den uns umgebenden architektonischen Raum und dessen jeweilige Begrenzungen. Das tänzerische Erlebnis (Whatley 2007) und die mentale Reflexion von »meinem Umraum« und »deinem Umraum« in Verbindung mit den jeweiligen architektonischen Gegebenheiten schaffen einen gemeinsamen Handlungs- und Beziehungsraum, einen inklusiven ebenso wie emotionalen Raum.

Den Raum als Ort tanz-künstlerischer Erfahrung und Artikulation im Zusammenspiel von Musik und bildender Kunst zu thematisieren (Csáky/Leitgeb 2009), lässt die Schüler*innen eine Vertiefung von räumlicher Orientiertheit erfahren und gibt ihnen die Kompetenz, Raum selbst zu gestalten und zu definieren, unabhängig von vermeintlichen oder zugeschriebenen Behinderungen. Raum wird von ihnen als Begegnungs- und Kommunikationsort erfahren und dieses gemeinsame Erlebnis kann schließlich zur Schaffung von Wunsch-Räumen führen.

Zusammenführung und Ausblick

Durch die Arbeit mit angewandter Polyästhetik treffen die Schüler*innen Entscheidungen, zu Gunsten ihres eigenen spielerischen Umgangs mit dem Raum. Sie entdecken die Gleichwertigkeit jedes Punktes im Raum und dadurch gilt das Zufallsprinzip der Begegnung mit dem Raum und der Zeit. In ihrem eigenständigen Handeln entstehen Partituren und Kompositionen, wo die Mittel Tanz, Musik und Bild non-hierarchisch und eigenständig zum Tragen kommen. Keines der drei Elemente steht über dem anderen. So wie keine/r der Schüler*innen im neu entdeckten und gestalteten Raum über dem anderen stehen, da sich alle den inklusiven Raum neu aneignen und erfahren, in für die Schüler*innen geeigneten Arten und im individuellen Tempo und Zugang.

Durch das Thema Raum und Körper vertiefte sich das Bewusstsein für die Frage: Wie nehme andere Schüler*innen im Raum wahr, wie sehe ich sie jetzt, da ich mich besser wahrnehme?

Die Schüler*innen gaben im Rahmen der Abschluss-Reflexion in Form eines offenen Fragebogens Feedback über die jeweiligen Rollen, die sie angenommen hatten. Vor allem Gefühle der Freiheit kamen zum Ausdruck: »Mir fällt immer etwas Neues ein«, »Ich konnte mich ganz frei bewegen« und: »Ich konnte meine Gefühle darstellen und tanzen«.

Der Prozess hat ermöglicht, einen inklusiven künstlerisch-wissenschaftlichen Raum zu konstituieren. Im kreativen Prozess wurde für uns immer deutlicher, dass Auffälligkeitsmerkmale für die beteiligten Schüler*innen keine Relevanz haben.

Sie verlieren ihre Auffälligkeiten, eher wurden diese zu Merkmalen ihrer individuellen Persönlichkeit und wunderbarer Teil der Erfahrungen für die ganze Klasse.

***

Das heißt, wenn ich die Augen schließe, kann ich fliegen.
Und wenn ich meine Hände öffne, liegt Gold darin.
Alles hängt miteinander zusammen.

(anonym)

Aufgrund der in diesem Projekt gewonnenen Erfahrungen und Entwicklungen mit den Schüler*innen, konnten wir die Ausschreibung »Blick-Wechsel« (11/2017), im Rahmen von KulturKontakt Austria für uns entscheiden. Dieses neue Projekt hat eine Laufzeit von drei Jahren und wird von uns in der gesamten Schule mit etwa 240 Kindern und Jugendlichen zum Thema »Kommunikation und kulturelle Bildung« durchgeführt. Wir bedanken uns an dieser Stelle bei KKA für das Vertrauen in unsere laufende Kunst- und Kulturarbeit. Vor allem bedanken wir uns bei den Schüler*innen der 3B NMS-»happiness« der Schule für sehbehinderte Kinder-Zinckgasse Wien und ihren Lehrer*innen, besonders bei Petra Weltler und Katharina Büllwatsch für ihre Wertschätzung dem Projekt und ihrer 3b gegenüber! Dass uns entgegengebrachte Vertrauen und die Neugierde haben diese inspirierende Zusammenarbeit entstehen lassen.

Literatur

Bankl, Irmgard/Mayr, Monika/Witoszynskyj, Eleonore (2009): *Lebendiges Lernen durch Musik, Bewegung, Sprache*, Wien: g&gVerlag.

Barthes, Roland (1979): *Was singt mir, der ich höre in meinem Körper das Lied*, Berlin: Merve Verlag.

Charles, Daniel (1999): *Musik und Vergessen*, Berlin: Merve Verlag.

Csáky, Moritz/Leitgeb, Christoph (2009): *Kommunikation – Gedächtnis – Raum. Kulturwissenschaften nach dem Spacial Turn*, Bielefeld: transcript Verlag.

Deleuze, Gilles (1979): Pierre Klossowski oder die Sprachen des Körpers, in: Klossowski Pierre/Bataille, Georges/Blanchot, Maurice/Deleuze, Gilles/Foucault, Michelle (Hg.): *Sprachen des Körpers*, Berlin: Merve Verlag, S. 39-66.

Dalcroze, Emile Jaques (1994): *Rhythmus, Musik und Erziehung*, Wolfenbüttel: G. Kallmeyer Verlag.

Hegi, Fritz (2011): *Der Wirkung von Musik auf der Spur. Theorie und Erforschung der Komponenten*, Wiesbaden: Reichert Verlag.

Hille, Paul (2016): Emile Jaques-Dalcroze und die Erziehung durch Musik und Bewegung, in: Hauser-Dellefant, Angelika/Witoszynskyj, Eleonore (Hg.): *Leben ist Bewegung ist Musik*, Wiesbaden: Reichert Verlag, S. 90.

Kremsner, Gertraud/Buchner, Tobias/Koenig, Oliver (2016): Inklusive Forschung, in: Hedderich, Inge et al. (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 645-649.

Lévi-Strauss, Claude (2011): *Sehen. Hören. Lesen*, München: Carl Hanser Verlag.

Louppe, Laurence (2009): *Poetik des zeitgenössischen Tanzes*, Bielefeld: transcript Verlag.

Milner, Paul/Kelly, Berni (2009): Community participation and inclusion: People with disabilities defining their place, in: *Disability & Society*, 24 (1), S. 47-62. DOI: https://doi.org/10.1080/09687590802535410

Nancy, Jean-Luc (2010): *Ausdehnung der Seele. Texte zum Körper, Kunst und Tanz*, Zürich & Berlin: diaphanes.

Nind, Melanie (2014): *What is inclusive research?*, London et al.: Bloomsbury.

Schnabl, Nora (2016): Improvisation in Musik und Bewegung, in: Hauser-Dellefant, Angelika/Witoszynskyj, Eleonore: *Leben ist Bewegung ist Musik*, Wiesbaden: Reichert Verlag, S. 123-128.

Whatley, Sarah (2007): Dance and disability: the dancer, the viewer and the presumption of difference. *Research in Dance Education*, 8 (1), S. 5-25. DOI: https://doi.org/10.1080/14647890701272639

tanz*fähig* – Unterwegs zu einer Ästhetik der Differenz

Evelyne Walser-Wohlfarter und Bernhard Richarz

Die Initiative für mehr körperliche Vielfalt im zeitgenössischen Tanz wird mit ihrem mehr als zehnjährigen Wirken überwiegend im Berliner Raum und mit ihrem Anliegen, eine Ästhetik der Differenz zu gestalten, von ihren Leitern dargestellt. In ihrer seit 2010 bestehenden Zusammenarbeit hat **tanz***fähig*, ursprünglich von Bernhard Richarz in Berlin 2006 als fähigkeitsgemischte Tanzgruppe begonnen und bis 2009 mit Kolja Seifert weitergeführt, seine heutige, aber sicherlich nicht endgültige Ausgestaltung gefunden (Paulick 2016). Beeinflusst von verschiedenen Formen des Zeitgenössischen Tanzes und der Improvisation, ist sie zweifach ausgerichtet: künstlerisch soll der Zeitgenössische Tanz durch körperliche Vielfalt bereichert und tanzpädagogisch allen zugänglich gemacht werden, die tanzen wollen, unabhängig von Alter, Behinderung, Herkunft oder Vorerfahrung. In ihrer Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff (Winterstam 2016) ist über die Zeit hinweg für sie eine eigenständige künstlerische Verortung entstanden, die bei der sozialen Konstruktion von Andersheit ansetzt. Ihr tänzerisches Selbstverständnis, das sich weniger daraus abgeleitet denn darin wiedergefunden hat, begreift die Bedingungen körperlicher Verschiedenheit als noch längst nicht vollends erkundete Möglichkeit, den Tanz zu gestalten. Als deutsche Partnerin ist die Initiative **tanz***fähig* von 2016 bis 2018 an dem internationalen Projekt Moving Beyond Inclusion beteiligt. Durch die Zuwendung von EACEA im Rahmen des EU-Programms Creative Europe und die Förderung des Berliner Senats für kulturelle Angelegenheiten erhält sie die finanziellen Mittel, um im Austausch der sechs europäischen Partner unter Führung der Candoco Dance Company aus London ihre Strukturen zu professio-

nalisieren, Tänzerinnen und Tänzer mit Behinderungen hochwertig zu qualifizieren und in Deutschland den Diskurs, über Tanz und Behinderung anzuregen. Zusammen mit anderen Berliner Institutionen hat **tanz***fähig* das Projekt *Making A Difference* (MAD) ausgearbeitet, das von 2018 bis 2021 unter Leitung der Sophiensäle GmbH umgesetzt wird. Cofinanziert aus dem Tanzpakt Deutschland und vom Berliner Kultursenat wird in verschiedenen Modulen Tanz gefördert, der im Studio, in der Choreographie und im Publikum gezielt für Menschen mit Behinderungen zugänglich ist. Seit 2017 ist Evelyne Walser-Wohlfarter darüberhinaus in Vorarlberg und Tirol damit befasst, das Anliegen der Initiative in Österreich zu verbreiten.

Schritt 1: Der zeitgenössische Tanz ist uns als Kunstform zu wichtig, um ihn den wohltrainierten, jungen Körpern zu überlassen

Um diesen Schritt machen zu können, führen wir seit mehr als zehn Jahren fortlaufend ein Tanztraining in körperlicher Vielfalt durch, zeitweise parallel in zwei Gruppen. Es ist für alle offen, die sich körperlich ausdrücken wollen, gibt Menschen mit unterschiedlicher Körperlichkeit die andernorts oft fehlende Gelegenheit, sich tänzerisch zu entwickeln, und bietet uns selbst und allen anderen Teilnehmenden einen Raum zur Bewegungsforschung. Immer wieder nehmen an ihm Gäste als Tanzende und zunehmend auch als Lehrende teil, denen dadurch ein Tanz in körperlicher Vielfalt vertraut wird. Außer im Training zeigt sich die tanzpädagogische Ausrichtung der Initiative auch in den Workshops, die wir veranstalten. Zum einen laden wir dazu Tänzer*innen und Choreograph*innen ein, die schon länger mit körperlicher Differenz im Tanz umgehen und ihre Erfahrungen weiter geben können, wie Jess Curtis 2012, Adam Benjamin 2013 oder matanicola 2011, 2014 und 2015. Zum anderen unterrichten wir selbst in diesem Format im In-und Ausland. Die von uns gemeinsam zuletzt geleiteten Workshops haben wir als Reihe Aufbruch ins Unerwartete zusammengefasst: Es ist uns dabei nicht darum gegangen, mit den Teilnehmern ein vorgegebenes Thema zu bearbeiten, sondern im Nachhinein festzustellen, welches Thema sich in der besonderen Gruppe ergeben hat, die zu dem Workshop zusammen gekommen ist; so sind bei einem Workshop viele Fragen zur Praxis der Improvisation aufgeworfen und ist bei einem anderen versucht worden,

die Grenze zwischen Therapie und Kunst zu bestimmen, wenn das Subjektive in den Tanz eingeht.

Nachdem wir für's Erste darin gescheitert sind, eine eigene Kompagnie aufzubauen, erarbeiten wir unsere künstlerischen Produktionen mit wechselnden Besetzungen. Das Bühnenstück *triGespräch* (2011, Choreographie: Evelyne Wohlfarter) ist in den Video-Tanz *triptychon* (2011, Filmregie: Sushma U. Gütter, Evelyne Wohlfarter) weitergeführt worden. Er ist auf dem TanzFilm-Festival in Luzern 2013 besonders anerkennend erwähnt worden; dabei wird eindrucksvoll mit dem äußeren Raum der Berliner Elisabethkirche und dem inneren Raum gespielt, den die drei Tänzerinnen und Tänzer sich geben und in dem sie sich gehend, hinkend und rollend ineinander wiederfinden. Im Bühnenstück *Als der Flieder blühte, …* (2013, Choreographie: Evelyne Wohlfarter) wird dargestellt, wie all die Geschichten, die unsere Körper bewahren, wieder lebendig werden, wenn wir uns begegnen, und wie unsere Erinnerungen zu fließen beginnen, indem wir sie einander erzählen. In dem partizipatorischen Bühnenstück *Subjects of Position* (2018, Choreographie: Zwoisy Mears-Clarke), das die Technik des nicht-visuellen Tanzes nutzt, wird die wechselseitige Abhängigkeit behandelt, die wir als Menschen zueinander haben, auch wenn wir sie nicht wahrhaben wollen. Neben der Choreographie treten wir in Showings mit Improvisation an die Öffentlichkeit; und außer auf der Bühne beinhaltet die künstlerische Ausrichtung der Initiative die Arbeit mit dem Film. Die Dokumentation *Common Ground in Diversity* (2017, Regie: Sushma U. Gütter) über unsere choreographischen Forschungstage mit dem Berliner Choreographen-Duo matanicola zeigt nicht nur den ersten Beginn eines kreativ-tänzerischen Prozesses, und sie ist auch nicht nur ein bewegender Film über die mögliche Gleichwertigkeit körperlicher Verschiedenheit im Tanz, sondern sie macht an den Körpern der Tänzerinnen und Tänzer sichtbar, wie beim Lernen mit Neugierde, Zweifel und Angst allmählich das Unvertraute sich angeeignet wird und wie das anfangs noch Fremde schließlich das Eigene über das Gewohnte hinaus beglückend erweitert.

Als Initiative für mehr körperliche Vielfalt im zeitgenössischen Tanz ist uns daran gelegen, beispielhaft bestimmte Fragen aus dem Bereich von Tanz und Behinderung oder allgemein gesagt körperlicher Vielfalt, aufzugreifen und mögliche Antworten zu geben, die über uns hinaus wirken. So sind wir mit unserer Erfahrung Gesprächspartner*innen für andere Institutionen des Tanzes geworden, die für ihre Angebote die

gesellschaftliche Forderung nach Inklusion umsetzen wollen. Auf der tanzwissenschaftlichen Konferenz *Tanz Körper Erweiterung | Stretching the Physicality of Dance*, die wir im Sommer 2017 zusammen mit dem Dachverband Tanz Deutschland durchgeführt haben, haben sich mehr als 100 Personen über eineinhalb Tage damit befasst, was es heißt, den Tanz aus der Vielfalt zu entwickeln, welch künstlerischer Gewinn sich daraus ergeben, was es für Technik und Virtuosität bedeuten und wie in Verschiedenheit der Körper unterrichtet werden kann. Bei all unserer Tätigkeit sehen wir uns innerhalb eines allgemeinen Verständnisses von Tanz, das Tanz als Bewegung von Körpern in Raum und Zeit begreift; denn dabei ist nicht besagt, wie die tanzenden Körper auszusehen oder sich zu bewegen haben.

Schritt 2: Tänzerische Vorerfahrungen, kulturelle Prägungen und Behinderungen jeglicher Art sind uns willkommen, aber nicht erforderlich

Da im Tanz die Geschichten lebendig werden, die dem Körper durch Kultur und Biographie eingeschrieben sind und die seine Gestalt und seine Bewegung prägen, hat uns dieser Schritt dazu gebracht, uns mit der sozialen Konstruktion von Andersheit zu befassen (Richarz 2017). Denn mit unserem Anliegen geht es uns um die Anderen, nämlich die Anderen der Tanzwelt und die gesellschaftlich Anderen. Oder noch genauer gesagt: Es geht uns um die Einen und die Anderen, um die, die als normal angesehen werden, und um die, die von der gesellschaftlichen Norm abweichen, und um ihr Verhältnis zueinander und die Räume zwischen ihnen.



Abb.1: Tänzerinnen und Tänzer, verschieden in Alter, Herkunft, Behinderung und tänzerischer Vorerfahrung, bei den choreographischen Forschungstagen der Initiative tanz*fähig* mit matanicola (Uferstudios Berlin-Wedding, 15.-18.09.16). Foto: Benjamin Cocaign

Historisch betrachtet (Stammberger 2011:13-50; Schumacher 2008: 33-83), werden in unserer westlichen Kultur seit der Aufklärung all diejenigen als Andere angesehen, deren Körper- und Affektkontrolle nicht dem vorherrschenden Ideal des weißen männlichen Jünglings entspricht und die sich in ihrer Selbstkontrolle der Beherrschung durch die Vernunft widersetzen. Was in heutiger Terminologie die Anderen sind, waren in der Renaissance die Monster, die man am Rande der Welt zu finden erwartete. Als einzigartige Monstrositäten wurden sie im 18. Jahrhundert in der Mitte der Gesellschaft entdeckt, in den Wunder- und Naturalienkabinetten der Fürstenhöfe gesammelt und im 19. Jahrhundert an den Universitäten systematisiert und u.a. in Medizin, Ethnologie, Anthropologie, Rassenkunde oder Kriminologie als Objekte wissenschaftlicher Forschung kategorisiert. Es waren in damaliger Terminologie die Kranken und Siechen, die Krüppel, die Irren, Schwachsinnigen und Idioten, die Neger, die Wilden und Primitiven, die Perversen und Invertierten, die Kriminellen, die Kinder und die Frauen. Sie waren im 20. Jahrhundert durch Pädagogik und Therapie verschiedenster Formen von Gewalt ausgesetzt, mit denen ihre Normalisierung erreicht werden sollte, und seit Beginn des 21. Jahr-

hunderts wird in der Inklusion vertreten, dass sie von Anfang an zu jeder Gesellschaft dazu zu gehören haben.

Soziologisch betrachtet, gibt es kein soziales System ohne Andere, auch wenn jedes soziale System in unterschiedlichem Maß Andersheit einbezieht oder ausgrenzt. Von der Familie bis zum Sportverein, von der katholischen Kirche des Mittelalters bis zu den großstädtischen Clubs wird zwischen denen unterschieden, die dazu gehören, und denen, die es nicht tun. Stets sind die Anderen diejenigen, die den Werten des jeweiligen sozialen Systems nicht entsprechen, und erst indem sie in ihrer Andersheit bezeichnet werden, werden sie zu den Anderen, als die sie in Erscheinung treten. Mit ihnen kann auf verschiedene Weise umgegangen werden (in Anlehnung an Douglas 1975:57-59):

1. Die Andersheit wird umdefiniert und damit zu einem Teil der Ordnung gemacht. Das gilt für die Systematik der Wissenschaft des 19. Jahrhunderts, für die Methodik von Behandlung und Erziehung im 20. Jahrhundert oder auch für das heutige Konzept der Inklusion. Die Andersheit wird dabei nicht aufgehoben.
2. Die Anderen werden vernichtet. Sie werden getötet, wenn sie einem sozialen System schon angehören wie chronisch psychisch Kranke bei der nationalsozialistischen Euthanasie oder noch bevor sie in es aufgenommen werden wie bei der vorgeburtlichen Tötung von behinderten Kindern. Oder sie werden in Ghettos, Lager, Anstalten oder durch architektonische Barrieren ausgegrenzt. Oder sie werden marginalisiert, so dass sie mit ihren Bedürfnissen im sozialen Diskurs nicht bestehen.
3. Die Andersheit der Anderen wird benutzt, um den Zusammenhalt des sozialen Systems zu sichern. Neben Horrorgeschichten oder Filmen, in denen menschlich Abgründiges dargestellt wird, gehören dazu auch Formen wie die Völkerausstellungen und die Freakshows zu Ende des 19. Jahrhunderts, während umgekehrt in den Vorstellungen vom Roboter oder vom künstlichen Menschen bzw. im Starkult das anzustrebende Ideal verherrlicht wird.
4. Die Andersheit und die Anderen werden abgewertet. Es gilt als moralisch schlecht wie bestimmtes Sexualverhalten oder als ästhetisch hässlich wie asymmetrische Körperformen oder Übergewicht; oder sie gelten als gefährlich für das Leben an sich wie Flüchtlinge, die als potenzielle Terroristen angesehen werden.

5. Die Andersheit wird in ein Ritual bzw. in die Kunst einbezogen. Das Andere wird gestaltet und zur Wahrnehmung gebracht, wo es noch nicht in Begriffe gefasst werden kann. Was dabei entsteht, ist oft verstörend, weil es nicht dem Gewohnten entspricht wie die Darstellung der Kriegskrüppel in der Kunst von Otto Dix, behindert wirkende Bewegungen im Tanz oder Video-Kunst mit Filmen realer Gewalt.

Wer heute als ein Anderer angesehen wird, ist davor unsichtbar gewesen (Freud 1919: 259). Entweder ist er allen gleich gewesen und hat dann etwas erlebt oder getan, was ihn zu einem Anderen hat werden lassen; so kann er zu einem Behinderten geworden sein, weil eine Krankheit in eine Defektheilung gemündet ist, oder er hat sich in einem Coming-out als Transsexueller, Pegida-Anhänger oder Jude zu erkennen gegeben. Oder er wird erst jetzt als ein Anderer wahrgenommen, weil er davor im Verborgenen gelebt hat und nicht zu sehen gewesen ist, sei es als rumänischer Arbeiter auf dem Schlachthof, sei es als ehemals Inhaftierter oder als dementer Alter in einem geschlossenen Heim.

Die Konstruktion von Andersheit bestimmt das Verhältnis zwischen den sog. Normalen und denen, die in ihre Körper das Anders-Sein durch Alter, Geschlecht, Behinderung, Rasse oder Sexualität eingeschrieben haben. Da es nicht zu einer Begegnung von gleich zu gleich kommt, wird die Andersheit zu einem Stigma, das zu kontrollieren ist (Goffman 1967: 135-155). Im Grauen der Spaltung wird das eigene Wesen verleugnet, und es verlangt Mut, sich als Anderer zu erkennen zu geben. Anders zu sein sondert aus der Gemeinschaft aus und verringert den Zugang zu deren Ressourcen. Es beschämt, macht wütend oder verhärtet. Die Betreffenden werden gemieden: von denen, die als normal gelten, aber auch von denen, die Angst haben, auch für anders gehalten zu werden. Solange sie unauffällig sind, gibt ihnen die Andersheit der Anderen die Chance, im Kampf um Anerkennung auf deren Kosten zu obsiegen. Wer mit den Anderen umgeht, ist gefährdet, die Benachteiligung zu übernehmen oder sie selbst zugeschrieben zu bekommen. Das Anders-Sein löst in denen, die sich als normal verstehen, unterschiedliche Gefühle aus, Angst, Hass, Scham und Schuld, aber auch Neugierde und Neid, die aber nicht sein dürfen, weil alle Menschen gleich zu sein haben. Für sie verkörpern die Anderen die Selbstanteile, die sie nicht leben dürfen, sondern auf sie projiziert haben, die sie in ihnen endgültig überwinden müssen oder für die sie sie insgeheim bewundern.

Schritt 3: Im Tanz wollen wir die Unterschiedlichkeit der Körper wahrnehmbar machen, uns von ihrer Schönheit leiten lassen und ihre Vielfalt zu einem stimmigen Ganzen gestalten

Bei diesem Schritt ist uns klar geworden, dass vieles von dem, was wir bei der künstlerischen und tanzpädagogischen Ausrichtung der Initiative **tanz***fähig* umgesetzt haben, sich als eine Auseinandersetzung mit der sozialen Konstruktion von Andersheit verstehen lässt. Nachdem uns dieser Bezug einmal aufgefallen ist, haben wir angefangen, darüber nachzudenken, was es heißen könnte, Tanz so zu gestalten, dass er die gesellschaftlich übliche Konstruktion von Andersheit nicht unbewusst wiederholt, sondern bewusst zu überwinden sucht. Das künstlerische Selbstverständnis, das daraus entstanden ist, fassen wir mit dem Begriff Ästhetik der Differenz; damit widersetzen wir uns der Uniformierung jeglicher Art und treten für die Wahrnehmung und Anerkennung des Heterogenen in der Kunst ein (Welsch 2003: 165f.). Im Verhältnis von Tanz und Behinderung oder anderer Körperlichkeit meint es mehr, als dass Bewegungsweisen der Anderen übernommen werden wie in den 30er Jahren Bewegungen der Schwarzen in den Choreographien von George Balanchine oder heutzutage typisch behinderte Bewegungen durch nicht-behinderte Tänzer; es meint mehr, als dass einzelne Tänzerinnen mit einer anderen Körperlichkeit in die Tradition des Tanzes integriert werden wie farbige in das klassische Ballett oder zuletzt die mit einer Prothese an ihrem linken Arm tanzende Annie Hanauer in die Kompagnie von Emanuel Gat; und es meint auch mehr als die Inklusion von behinderten und nicht-behinderten Tänzerinnen und Tänzern in einer Kompagnie, wie es bei Axis Dance Company aus Los Angeles oder bei Candoco Dance Company aus London geschieht.

Wenn wir sagen, dass wir im Tanz die Unterschiedlichkeit der Körper wahrnehmbar machen wollen, geschieht es im Wissen, dass die Differenzierung der Körperlichkeiten vielfach mit einer Diskriminierung der Menschen einhergegangen ist. Die Körper derjenigen, die zu Anderen gemacht werden, sind bis heute gefährdet, all des Subjektiven entledigt und allein als Objekt gesehen zu werden, wie es mit einer verwissenschaftlichen Betrachtungsweise im 19. Jahrhundert begonnen hat und sich z.B. heute noch im distanzierenden medizinischen Blick auf den Kranken oder Behinderten äußert. Wenn im Tanz die Objektivierung des

Körpers vermieden und das Subjektive der Tanzenden zur Geltung kommen soll, ergeben sich daraus verschiedene Folgerungen für Publikum, Choreographie und Tanz an sich: Auch wenn ein Publikum nicht umhin kann, den wahrgenommenen Tanz in seinem Inneren zu spiegeln, macht die Bühne alle tanzenden Körper unweigerlich zu Objekten und befriedigt von ihrem Wesen her auch die menschliche Lust am Schauen auf das Außerordentliche, Exotische oder Rührselige, wie es im Alltag auch die Repräsentation von Behinderung kennzeichnet (Thomson 1997). Insofern ist zu fragen, inwieweit bei einem Tanz in körperlicher Vielfalt die Trennung in Darstellende und Zuschauende überhaupt beibehalten werden kann oder welcher Formen des Tanzes es bedarf, damit vom Publikum das Andere nicht in den Tanzenden, sondern im eigenen Selbst gefunden wird. Immerhin ist die Form des Bühnentanzes zeitgleich mit der bis heute gültigen Konstruktion von Andersheit entstanden. Für die Choreographie ist zu überlegen, ob es noch angebracht ist, dass eine Person gültige Bewegungen für ein Stück erfindet, die dann von den Tanzenden nach einem ihnen äußerlichen Willen verkörpert werden, denn dadurch werden sie unweigerlich zu Objekten des Choreographen. Damit sie als Subjekt erhalten bleiben, braucht es eine Choreographie, die darauf ausgerichtet ist, aufzugreifen, was vorhanden ist, bzw. die als demokratische Choreographie der Gruppe der Tanzenden dient, ihre Anliegen zu entäußern und vorzustellen. Wenn sich Tanz mit dem Subjektiven nicht nur mit Gestalt und Bewegung der Körper, sondern auch mit dem Wesen der Tanzenden befasst, tritt die Virtuosität der Darbietung zurück und wird die Verletzbarkeit der Tänzerinnen und Tänzer sichtbar. Gerade die Ehrlichkeit der Bewegung hebt das Anders-Sein auf, weil Subjektives und Verletzbares zu allen gehören, auch wenn nicht alle gleich verletzbar sind (Ziemer 2008: 95-136). Einen möglichen Weg, wie die Unterschiedlichkeit der Körper im Tanz wahrnehmbar gemacht werden kann, sehen wir in Anna Halprins Verständnis von Tanz (Wittmann et al. 2003): Für sie wird das Publikum zum Zeugen, wenn es einer Performance beiwohnt, bei der die Tanzenden ihnen Wesentliches zeigen, das zugleich über sie hinausweist, während sie von einem Facilitator unterstützt worden sind, es kreativ in eine Form zu bringen.



Abb. 2: Zeitgenössischer Tanz in körperlicher Vielfalt bei den choreographischen Forschungstagen der Initiative tanz*fähig* mit matanicola (Uferstudios Berlin-Wedding, 15.-18.09.16). Foto: Benjamin Cocaign

Wenn wir sagen, dass wir uns im Tanz von der Schönheit der Körper leiten lassen wollen, beziehen wir uns darauf, dass in der Konstruktion von Andersheit den Körpern der Anderen ihre Schönheit abgesprochen wird; dabei steht sie stellvertretend für alles, was an ihnen sonst als krank, unfähig, minderwertig oder hässlich gilt. Wir gehen davon aus, dass die verschiedenen Körper für den Tanz gleichwertig sind, dass sich aber aus der jeweiligen besonderen Körper- und Affektkontrolle verschiedene Tänze ergeben können. Wenn wegen einer Behinderung die körperliche Leistungsfähigkeit von Tag zu Tag wechselt, ist die Vorgabe der Wiederholbarkeit einer choreographierten Bewegung aufzugeben und eine Form des Tanzes zu finden, die dieser Körperlichkeit entspricht. Daraus, dass ein Tänzer blind ist, muss sich nicht ergeben, dass er nicht tanzen kann; wenn eine Form des Tanzes entwickelt wird, die nicht auf Sehen beruht, wie es Zwoisy Mears-Clarke mit dem nicht-visuellen Tanz getan hat, ist die körperliche Gegebenheit des blinden Tänzers nicht mehr nur kein Nachteil, sondern ist seinem Körper eine Erfahrung eingeschrieben, die sehenden Tänzern fehlt. Gerade weil Menschen mit Behinderung in den Tanz einbezogen werden, ist zu bedenken, dass nun Formen des Tanzes verlangt sind, die nicht auf Vollkommenheit zielen. Unseres Erachtens

bietet sich dabei die Improvisation an. Mit ihrer Freiheit von vorgegebenen Schritten macht sie den Tanz unterschiedlichen Körpern in gleichem Maße zugänglich (Benjamin 2002:7). Weil dabei der jeweilige Körper mit seinen Möglichkeiten im Augenblick spricht, geht es nicht darum zu bewerten, ob eine Bewegung richtig ausgeführt wird, sondern wesentlich ist die Offenheit für die Beziehung und die Fähigkeit zur Kommunikation von Körper zu Körper. Gleichwertigkeit des jeweils eigenen Bewegens im Tanz bedeutet jedoch für einige Tänzerinnen und Tänzer nicht Gleichwertigkeit im Leben. Doch als künstlerische Aussage kann solch ein Tanz seinem Publikum sinnlich erfahrbar machen, dass eine Vielfalt der Körper eine Begegnung nicht ausschließt, sondern sogar bereichert.

Wenn wir sagen, dass wir die Vielfalt der Körper zu einem stimmigen Ganzen gestalten wollen, sind wir uns bewusst, dass diejenigen, die zu Anderen erklärt werden, mit ihrem eigenen Erleben nicht zu einem Teil der Gemeinschaft werden können. Sich dem tanzend zu widersetzen, verlangt, dass alle Beteiligten sich in der Körperlichkeit der jeweils Anderen wiederfinden und sie deren Körperlichkeit mit ihrer Körper- und Affektkontrolle in der eigenen entdecken. Jede Gestaltung zu einem Ganzen bleibt etwas schuldig und macht schuldig. Es geht um einen größtmöglichen Einschluss, doch es gibt immer etwas, das nicht einbezogen werden kann. Es bedeutet auch, an die Grenzen zu gehen, wo Vertrautes nicht mehr zählt. Aus der wechselseitigen Beziehung können Erkenntnisse entstehen, die verunsichern; das Zusammenfügen des Verschiedenen ist an sich spannungsvoll; und der Widerspruch ist auszuhalten, sich als gleich dem Anderen zu erleben und doch von ihm verschieden zu sein. Soweit es möglich ist, versuchen wir, im Tanz die Vielfalt des Lebens zu fassen, bis sie als Unheimliches doch noch verworfen wird oder wo sie als Heimliches doch verborgen bleibt. Weil jeder gegenwärtige Ausschluss die Möglichkeit beinhaltet, zukünftig überwunden zu werden, ist er zugleich die Quelle weiterer Kreativität.

Ausblick

Seit mehr als zehn Jahren ist es Anliegen von **tanz***fähig*, der inzwischen deutsch-österreichischen Initiative für mehr körperliche Vielfalt im Zeitgenössischen Tanz den herkömmlichen Tanzkörper zu erweitern. Mit regelmäßigen Tanztrainings und Workshops, verschiedenen Produktionen

von Tanzstücken und Tanzfilmen und wiederkehrenden tanzpolitischen und tanzwissenschaftlichen Beiträgen hat sie aufgezeigt, wie Tanz bereichert werden kann, wenn er in Studio, Choreographie und Publikum allen zugänglich wird, die sich von körperlichem Ausdruck angesprochen fühlen – unabhängig von Alter, Herkunft, Behinderung oder Vorerfahrung. In diesem Zeitraum hat sich der Tanz allgemein verändert: Das Ideal des jünglingshaften Körpers wirkt nicht mehr ungebrochen, und der Wert einer Bewegung wird nicht mehr am Grad ihrer Virtuosität allein bemessen. Auf der Bühne ist die tänzerische Reproduktion körperlicher Normalität nicht mehr im selben Maße wie zuvor unreflektiert; pädagogische Institutionen von der Tanzschule bis zur Universität bemühen sich um Inklusion; und im theoretischen Diskurs wird die Frage der Repräsentation behinderter oder, allgemein gesagt, der anderen Körper abgehandelt.

Wenn sich die Initiative **tanz***fähig* als unterwegs zu einer Ästhetik der Differenz beschreibt, beinhaltet es für sie eine auf den Tanz bezogene theoretische Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Andersheit. Seit der Aufklärung geht es in der abendländischen Kultur wesentlich um eine Selbstvergewisserung des weißen Körpers. Dessen Anspruch auf Überlegenheit hat im 19. Jahrhundert in den Wissenschaften seine scheinbar objektive Begründung gefunden und ist im 20. Jahrhundert gegenüber allen anderen Körperlichkeiten mit teilweise äußerst brutalen Maßnahmen von Pädagogik und Therapie durchgesetzt worden, bis zu Beginn des 21. Jahrhunderts mit dem international anerkannten Konzept der Inklusion erstmals in der Neuzeit allen Menschen zumindest das Recht zugestanden worden ist, gleichwertig in die Gesellschaft einbezogen zu sein. Für **tanz***fähig* ergibt sich daraus, im Tanz die Unterschiedlichkeit der Körper wahrnehmbar zu machen, sich von ihrer Schönheit leiten zu lassen und ihre Vielfalt zu einem stimmigen Ganzen zu gestalten. Bewusst nimmt die Initiative dabei Abstand von dem Normalen. Es geht ihr nicht um die Perfektion des Einen, auch nicht um eine Dichotomie von gesund und behindert, jung und alt, trainiert und untrainiert, sondern um Pluralität. Indem sie Tanz aus der körperlichen Vielfalt heraus entwickelt, strebt sie danach, jenseits von Wohltätigkeitsfalle und Ausbeutung des anderen oder des behinderten Körpers viele gültige Formen des Zeitgenössischen Tanzes entstehen zu lassen. In Anerkennung der Verschiedenheit der Menschen und ihrer Körper geht es für sie im Tanz, im Unterricht oder bei der Aufführung, auch um intersubjektive

Begegnungen. In ihrer Praxis sucht sie nach Formen, die nicht ausschließen, sondern ermöglichen, so dass jede gegebene Körperlichkeit etwas Neues, bisher nicht Dagewesenes bedingen kann.

Für die Initiative **tanz***fähig* drückt die Wahl bestimmter Körper für den Tanz eine politische Haltung aus. Für sie besteht eine politische Aussage darin, welche Körper man im Tanz unterrichtet und ausbildet, welche Tänzerinnen und Tänzer man für ein Stück besetzt und wen man mit der Choreographie eines Werkes betraut oder für welche Zielgruppe das Studio, die Bühne und der Zuschauerraum zugänglich gemacht wird. Bei der Erweiterung des herkömmlichen Tanzkörpers geht es um die, die an diesen Orten noch nicht sichtbar sind. Die Frage ist daher: Wie können die Tanzschaffenden ihnen vermitteln, dass im Zeitgenössischen Tanz auch sie gemeint sind? Da Tanz, beschrieben als Bewegung von Körpern in Raum und Zeit, nicht besagt, wie man sich zu bewegen, wie ein Körper zu sein und in welchem Raum und in welcher Zeit er sich zu befinden hat, lenkt die vielfältig offene Potenzialität des theoretischen Konstrukts den Blick zurück zu den Menschen, die es umsetzen. Gerade die Beschäftigung mit einer Ästhetik der Differenz fordert dazu auf, für sich selbst die Grenze zu bestimmen, hinter der das Fremde nicht mehr willkommen ist. Über sie werden andere hinausgehen, die den kreativen Prozess fortführen.

Literatur

Benjamin, Adam (2002): *Making an Entrance. Theory and Practice for Disabled and Non-Disabled Dancers*, London: Routledge.

Douglas, Mary (1975): *Reinheit und Gefährdung. Eine Studie zu Vorstellungen von Verunreinigung und Tabu*, Berlin: Dietrich Reimer.

Freud, Sigmund (1919/1999): Das Unheimliche, in: Freud, Anna/Bibring, Edward/Kris, Ernst/Isakower, Otto/Hoffer, Wilhelm (Hg.): Sigmund Freud – *Gesammelte Werke, Band XII*, Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch, S. 227-268.

Goffman, Erving (1967): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Paulick, Tina Franziska (2016): *Interview mit* **tanz***fähig: Initiative für mehr körperliche Vielfalt im zeitgenössischen Tanz*. Online unter https://bildbeschreibungen.wordpress.com/2016/04/04/interview-mit-

tanzfaehig-initiative-fuer-mehr-koerperliche-vielfalt-im-zeitgenoessischen-tanz/#comments [25.01.2018].

Richarz, Bernhard (2017): *Der Andere als Objekt*. Unveröffentlichtes Manuskript.

Schumacher, Florian (2008): *Das Ich und der andere Körper*, Marburg: Tectum.

Stammberger, Birgit (2011): *Monster und Freaks. Eine Wissensgeschichte außergewöhnlicher Körper im 19. Jahrhundert*, Bielefeld: transcript Verlag.

Thomson, Rosemarie Garland (1997): *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*, New York: Columbia University Press.

Welsch, Wolfgang (2003): *Ästhetisches Denken*, 6. erw. Aufl., Stuttgart: Philipp Reclam.

Winterstam, Katharina (2016): *Interview mit* **tanz***fähig*. Online unter https://tanzfaehigmovingbeyondinclusion.wordpress.com/2016/12/08/interview-november-2016/ [25.01.2018].

Wittman, Gabriele/Schorn, Ursula/Land, Ronit (2009): Anna Halprin. *Tanz-Prozesse- Gestalten*, München: K. Kieser.

Ziemer, Gesa (2008): *Verletzbare Orte. Entwurf einer praktischen Ästhetik*, Zürich: Diaphanes.

Biografien

Denise Albert studierte Sportwissenschaft mit den Schwerpunkten Elementarer Tanz, Bewegungstheater/Spiel-Musik-Tanz sowie Gymnastik an der Deutschen Sporthochschule Köln und Contemporary Dance an der London Contemporary Dance School/The Place. Es folgte eine langjährige freiberufliche Tätigkeit als Tänzerin, Choreographin und Tanzpädagogin. Von 2004 bis 2014 war sie Lehrbeauftragte für Gymnastik/Tanz, Tanzdidaktik und kreative Bewegungspädagogik am Institut für Tanz und Bewegungskultur der Deutschen Sporthochschule Köln. Seit 2014 ist sie Lehrkraft für besondere Aufgaben für Gymnastik und Tanz an der Bergischen Universität Wuppertal.

Petra Anders ist promovierte wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt AKTIF an der TU Dortmund. Zurzeit ist sie außerdem Lehrbeauftragte an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Als Forscherin mit Behinderung arbeitet sie u.a. zu unterschiedlichen Aspekten von Behinderung in Film, Disability Studies und Gender. Sie referiert auf nationalen und internationalen Veranstaltungen und Konferenzen. Ihr liegt daran, dass Unterschiede zwischen den Menschen nicht nur erkannt, sondern auch anerkannt werden.

Ilona Baldacchino has completed a masters degree in Performance Studies (Dance) with the University of Malta, in November 2016. Being an advanced senior teacher in Russian Ballet (Legat system), she has been teaching for the past 10 years in various dance schools, namely the Olivia Dow School of Russian Ballet, Naupaca Dance Factory and most recently at College Dance Studios. She also holds creative dance and movement sessions for children with disability at St. Monica School. Dance and disability is an area which Ilona Baldacchino has been exploring and researching over these past four years with Opening Doors Association. She

is currently an assistant dance tutor within the association. Apart from teaching and researching dance, she continues to train and perform both in ballet and contemporary dance.

Maria Dinold (Maga.Drin.) ist seit 1994 Vertragsassistentin am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien für den Fachbereich Bewegung und Sport bei Behinderung mit begleitender Unterrichtstätigkeit für Tanz und Volleyball am USI. Ihre Forschungsschwerpunkte und Publikationen umfassen Adapted Physical Activity, sozialpsychologische Dimensionen von Behinderung in Sport und Sportunterricht, Inklusion von Menschen mit Behinderung in Bewegung, Sport, Tanz und Spiel sowie inklusive Pädagogik. Mit Erfahrungen aus vielen zeitgenössischen Tanzaus- und -fortbildungen in Form von Seminaren und Workshops im In- und Ausland (Sommerakademie des Tanzes Köln 1980, Cunningham und Nikolais-Studio New York 1979, 1982, Internationale Tanzwochen Wien u.a.m.) begann Maria Dinold 1981 ihre künstlerische und pädagogische Zusammenarbeit mit dem Verein »Ich bin O.K.«. Seit seiner Gründung ist sie mit choreographischer und pädagogischer Betreuung dem Verein treu verbunden.

İlkay Doğan ist Dipl.- Pädagogin aus Bielefeld und promoviert »Zum Stellenwert von Tanz für Identitätskonstruktionen in Migrationsgesellschaften« (Arbeitstitel). Von 2015 bis 2018 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ruhr-Universität Bochum. Davor war sie in unterschiedlichen Migrantenorganisationen und Wohlfahrtverbänden in Berlin mit den Themenfeldern ehrenamtliches Engagement, Bildungsungleichheit und Migration beschäftigt.

Gabriele Gierz, M.F.A. konzipiert und realisiert als Choreographin und Tänzerin unterschiedlichste Tanzproduktionen. Sie unterrichtet Tanzperformance, Modern Dance/Zeitgenössischer Tanz und ist Mitbegründerin und künstlerische Leiterin von »fokus!tanzperformance e.V« in Hamburg. Nach ihrer Tanzpädagogikausbildung in Wien (System Chladek) und dem Studium der Literaturwissenschaft mit dem Schwerpunkt »Theater und Medien« an der Universität Hamburg lebte sie in den USA, wo sie am Department of Dance der Ohio State University den »Master Of Fine Arts« erhielt. Seit 1997 lebt sie in Hamburg. Einer ihrer Interessenschwerpunkte ist der Bereich Tanzkunst und Alter. Über ihre Erfahrun-

gen mit dem *»My Way Ensemble«* (Tänzer*innen zwischen 68 und 89), das regelmäßig abendfüllende Tanzproduktionen für die Bühne zeigt, hat sie mehrere Artikel publiziert. Ihre Arbeit begreift sie als reflektierte Praxis, die den künstlerisch-kreativen Schaffensprozess mit theoretisch-wissenschaftlicher Forschung in Verbindung bringt.

Stephani Howahl ist seit 2005 am Institut für Tanz und Bewegungskultur der Deutschen Sporthochschule tätig. Sie leitete das Institut von 2011 bis 2014. In Kooperation mit Prof. W. Tiedt konzipierte sie den M.A. Tanzkultur V.I.E.W. (Vermitteln, Inszenieren, Evaluieren und Wissen). Von 2011 bis 2014 war sie Studiengangsleiterin dieses Studiengangs. Die Lehrgebiete von Stephani Howahl umfassen Gymnastik, Tanz und Bewegungstheater. Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen Choreographie, Regie und Inszenierung, Fachdidaktik, Berufsfeldorientierung und empirische Tanzforschung. Sie unterrichtet Studierende der unterschiedlichen Bachelorstudiengänge Sport der DSHS Köln, Studierende für das Lehramt aller allgemein bildender Schulformen und Studierende des M.A. Tanzkultur V.I.E.W. Neben der wissenschaftlichen Untersuchung von Tanz in Schulen mit diversen Veröffentlichungen konzentriert sich das Forschungsinteresse von Stephani Howahl seit 2011 zunehmend auf das vielfaltintegrierende Potenzial von schulischen und außerschulischen künstlerischen Tanzprojekten.

Sabine Karoß hat an der Deutschen Sporthochschule in Köln Sportwissenschaft u.a. mit dem Schwerpunkt Elementarer Tanz studiert. Seit 1997 arbeitet sie als Akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i.Br. und leitet dort u.a. die Fachbereiche Tanz und Gymnastik sowie Turnen. Sie ist langjähriges Mitglied der *Gesellschaft für Tanzforschung*. Gemeinsam mit Leonore Welzin und Stephanie Schroedter gab sie die gtf-Jahrbücher 2001 und 2016 heraus.

Jutta Krauß promoviert an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i.Br. Ihr Forschungsinteresse richtet sich auf die soziokulturelle Tanzpraxis Voguing und deren Ästhetikkonzepte. Sie veröffentlichte den Artikel »Voguing – Linien im Raum« in: *Tanz Raum Urbanität*, herausgegeben von Marianne Bäcker und Mechthild Schütte (Jahrbuch Tanzforschung, Bd 24, Leipzig 2015). Darin beschäftigt sie sich mit den beiden Tanzströmungen Voguing und dem Judson Dance Theater im Kontext der Theo-

rien von Michel Foucault und Gilles Deleuze. Zusätzlich zu ihrem ersten und zweiten Staatsexamen für das Lehramt erwarb sie an der Universität Bern/Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät den Titel Master of Advanced Studies in TanzKultur. Sie arbeitet als Tanzwissenschaftlerin und Lehrerin. Sie ist Mitglied der *Gesellschaft für Tanzforschung*.

Helga Neira Zugasty ist seit 1964 Lehrerin/Begleiterin von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderung sowie als Rhythmikerin in Schulen, in der Pädagog*innenaus- und -fortbildung tätig. Sie ist Mitbegründerin unterschiedlicher inklusiver Projekte (integrative Kindegruppe 1985, 1. integrative Lernwerkstatt 1991, inklusives Wohnen 2006, inklusives Musizieren an der Musikuniversität 2008). Seit 1995 lehrt Helga Neira Zugasty am Institut Musik und Bewegung/Rhythmik der Universität für Musik und darstellende Kunst in Wien Didaktik und Praxis der rhythmisch-musikalischen Erziehung in der Heilpädagogik. Sie leitete unterschiedliche Forschungsprojekte (»Förderung von Kindern im Alter von 10 bis 14 Jahren mit besonderen Bedürfnissen in der Lernwerkstatt durch offenes und aktives Lernen« 1997; »Integrativer Tanz und Theater mit Kindern – ein kulturwissenschaftliches Forschungsprojekt« 2004; »Entwicklung beobachten, erkennen und unterstützen am Beispiel der rhythmisch – musikalischen Erziehung« mit DVD veröff. BMfUKK 2008).

Gabriele Postuwka arbeitet am Institut für Sportwissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt mit den Schwerpunkten: Ausbildung in den Bereichen Bewegungen Gestalten, Gymnastik und Tanz, Fitness in der Schule, Ästhetische Erziehung und Bildung, Sport- und Tanzpädagogik, Bewegungen lehren und lernen, sowie Aufgaben in der Verwaltung und Studienorganisation. Ihre Promotion erfolgte zum Thema *Moderner Tanz und Tanzerziehung* und wurde mit dem Karl Hofmann Dissertationspreis, Platz 2 ausgezeichnet. Gabriele Postuwka ist langjähriges Mitglied der *Gesellschaft für Tanzforschung* und zusätzlich u.a. beim DTB als Beraterin im Bereich Bewegungen gestalten und Choreographieren im Kontext Verein und Schule tätig.

Michelle Proyer ist Sonder- und Heilpädagogin und arbeitet derzeit an ihrem Tenure Inklusive Pädagogik am Zentrum für Lehrer*innenbildung und dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

In Forschung und Lehre sind ihre Schwerpunkte die diversitätsbezogene Intersektionen, v.a. Kultur und Behinderung, in Schule und darauf bezogenen Lebenswelten. Transdisziplinäre, – nationale und -kulturelle Ansätze durchziehen ihre Aktivitäten.

Susanne Quinten ist seit 2013 Vertretungsprofessorin an der TU Dortmund. Dort lehrt, forscht und publiziert sie zu Tanz im Kontext von Behinderung, Teilhabe und Inklusion. Aktuelle Forschungsthemen sind Teilhabe auf sozial-interaktionaler Ebene, kinästhetische Kommunikation, Einstellungsänderung und historische Aspekte des Mixed-abled Dance. Als diplomierte Sportlehrerin promovierte sie 1994 in Sportpsychologie über Bewegungslernen im Tanz in Verbindung mit identitätsdynamischen Prozessen und war von 1986 bis 1991 Mitglied der Tanzgruppe *Maja Lex*. Sie ist Tanztherapeutin (DGT, BTD, FPI) und seit vielen Jahren freiberuflich in eigener Praxis sowie als Ausbilderin, Supervisorin und Lehrtherapeutin für Tanztherapie tätig. 2010 übernahm sie die Tanzausbildung am Institut für Sportwissenschaften der Universität Gießen und war von 2011 bis 2013 Mitarbeiterin im Bereich Sportpsychologie an der Universität Mainz.

Lisette Reuter (Diplompädagogin/1. Staatsexamen Sonderpädagogik), ist freiberufliche Kulturmanagerin, Produzentin, zertifizierte interkulturelle Trainerin und Beraterin im internationalen und inklusiven Kultur- und Bildungsbereich. Sie ist die künstlerische Leiterin und Begründerin der mixed-abled Performing Arts Company Un-Label. Seit mehr als 12 Jahren legt sie ihren beruflichen Fokus auf die internationale und interkulturelle Projektarbeit im Rahmen von interdisziplinären Kulturprojekten- und Produktionen. Elementarer Bestandteil ihrer beruflichen Tätigkeit, aber auch ihres persönlichen Interesses ist dabei stets die Förderung des interkulturellen Dialogs und die Steuerung inklusiver Öffnungsprozesse sowie neuer Audience Development Methoden.

Bernhard Richarz ist Facharzt für Psychosomatische Medizin, Psychotherapie und Psychoanalyse in eigener Praxis und Co-Leiter der Initiative **tanz***fähig*. Er organisiert Tanz, ist als Tänzer an verschiedenen Stücken beteiligt und unterrichtet Zeitgenössischen Tanz und vor allem Improvisation. 2007 gründete er in Berlin **tanz***fähig*. Neben seiner beruflichen Tätigkeit als Arzt in München und Berlin begann er mit 27 Jahren regel-

mäßig zu tanzen. Da er von klein auf mit einer Behinderung lebte, verschaffte er sich mit Unterricht bei Alito Alessi, Adam Benjamin, Jenny Haack, matanicola, Heini Nukari u.a. seine eigene tänzerische Ausbildung. Wissenschaftlich arbeitete und veröffentlichte er u.a. zu NS-Psychiatrie und Euthanasie, Disability Studies, nonverbalen Psychotherapieformen und Gruppenanalyse.

Christiana Rosenberg-Ahlhaus erhielt ihre Ausbildung an der Deutschen Sporthochschule (DSHS) in Köln unter anderem bei Anne und Wolfgang Tiedt, Herbert Langhans und Graziella Padilla. Sie unterrichtete nach dem Studium drei Jahre an der DSHS und wechselte anschließend an die Universität Konstanz, wo sie promoviert wurde und noch heute als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig ist. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Pädagogik und Didaktik, hier insbesondere in den Fächern Gymnastik und Tanz. Sie ist Autorin und Herausgeberin mehrerer Fachbücher. Zudem leitet sie die Tanzcompagnie der Universität. Sie ist seit 1988 Mitglied der *Gesellschaft für Tanzforschung* und war von 2012 bis 2015 erste Vorsitzende.

Petra Rostock, Dr. phil. u.a. Cis-Frau, weiß, queer lebend und liebend, ohne körperliche Beeinträchtigung, Akademiker*innenkind, Tänzerin. Sie befindet sich in Ausbildung zur Integrativen Tanzpsychotherapeutin DGT/EAG. Nach dem Studium der Politikwissenschaft erfolgte eine Promotion über Bedingungen, Möglichkeiten und Strategien des Widerstands gegen Rassismus. Sie engagiert sich in rassismuskritischer und queer-feministischer Bildungsarbeit, gestaltet eigene Tanzperformances und Körperarbeit mit wechselnden Kollektiven. Ihr aktuelles Forschungsinteresse: Wie schreiben sich Diskriminierungs- und Unterdrückungserfahrungen in den Körper/Leib ein und wie zeigt sich der Körper/Leib als Akteur von Widerstand und Transformation?

Virginie Roy machte nach dem Tanzstudium am Conservatoire national supérieur de musique et de danse von Lyon ihren Master in klinischer Psychologie und den Abschluss in Kunsttherapie an der Universität Paris 8. Sie bringt diese Erfahrungsbereiche in ihrer Arbeit zusammen. Als Tänzerin/Performerin wirkt sie an Projekten einiger Größen des französischen, irländischen, österreichischen und deutschen zeitgenössischen Tanzes sowie der Regisseurin Andrea Breth mit. Die diplomierte Tanz-

pädagogin unterrichtet an renommierten Tanz-Institutionen und auf -festivals. Aktuell ist sie Professorin für zeitgenössischen Tanz an der Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien und doziert an der Sigmund Freud Privatuniversität.

Bronislav Roznos studierte als bereits ausgebildeter Tänzer an der Prager Akademie der Künste das Fach Choreographie. Nach einem vierjährigen Engagement beim Prager Kammerballett war er in Deutschland am Theater Ulm und dem Nationaltheater Mannheim als Solotänzer tätig. Seine Karriere als Ballettdirektor und Chefchoreograph begann 1995 am Theater Zwickau. Zuletzt war er am Volkstheater Rostock als Ballettdirektor und Chefchoreograph engagiert und kann auf 18 Jahre Erfahrung in Mehrsparten-Häusern als Leiter der Tanztheater-Sparte blicken. Als Gastchoreograph war er am Nationaltheater Prag, der Staatsoper Prag, dem Nationaltheater Brünn und dem Theater J.K. Tyla in Pilsen verpflichtet. Seit 2013 arbeitet er als freischaffender Choreograph in Dresden und leitet das inklusive Tanz-Theater »multifil identity«. Die Arbeit mit und für Kinder und Jugendliche liegt ihm besonders am Herzen. Themen seiner Arbeiten reichen von Kinder-, Jugend- und Familieninszenierungen zu Choreographien für Musiktheater, wo der Mensch mit seinen Gefühlen immer im Mittelpunkt steht.

Ralf Schieferdecker ist akademischer Rat im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Er war als akademischer Mitarbeiter an der Universität Paderborn im Bereich Sonderpädagogik/Inklusion und an der Ludwig-Maximilians-Universität München tätig. Nach seinem Lehramtsstudium promovierte er 2016 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Fach Erziehungswissenschaft. Thema seiner Dissertation ist die Orientierung von Lehrpersonen beim Thema Heterogenität.
Seine aktuellen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Heterogenität/Inklusion/Differenz/Intersektionalität, Lehrerforschung/Professions- und Habitusforschung sowie qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden.

Nora Schnabl-Andritsch ist Musikerin und Rhythmikerin. Sie unterrichtet an der Universität für Musik und darstellende Kunst, Wien am Institut für Musik- und Bewegungspädagogik- Rhythmik: Schlagwerk- und Ins-

trumentalensemble, Rhythmik, Bewegungsbegleitung am Schlagwerk und Instrumentenbau. An der Musik und Kunst Privatuniversität Wien, Studiengang Tanz unterrichtet sie Rhythmik. Ihre interdisziplinären und partizipativen Projekte liegen im Bereich Musikvermittlung, inklusive Unterrichtskonzepte für heterogene Gruppen, multisensorische Wahrnehmungsbildung, freie künstlerische Gestaltungsprozesse in den Bereichen Musik-, Bewegungs- und Bildsprache sowie Improvisation. Als Musikerin ist sie live und auf CD mit »Krummi und die Alpenvögel« unterwegs.

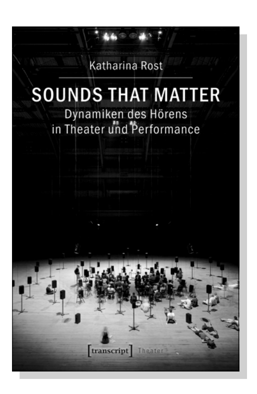
Evelyne Walser-Wohlfarter ist freiberufliche Dozentin an Hochschulen in Salzburg und Vorarlberg und baut als Co-Leiterin von **tanz***fähig* derzeit die Initiative in Österreich auf. Sie studierte Elementare Musik- und Tanzpädagogik (M.A.) mit den Schwerpunkten Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Inklusive Pädagogik und Tanz am Carl Orff-Institut in Salzburg sowie Choreographie am Dartington College of Arts. Zur Vertiefung besuchte sie Workshops bei Wolfgang Stange, Adam Benjamin, Jess Curtis, matanicola, Alito Alessi, Ursula Schorn u.a. Von 2009 bis 2015 lebte sie in Berlin, unterrichtete Musik und Tanz und arbeitete an verschiedenen künstlerischen Projekten, dabei die Initiative **tanz***fähig*. Zuvor lehrte sie Rhythmisch-Musikalische Erziehung an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Zams.

Theater- und Tanzwissenschaft



Friedemann Kreuder, Ellen Koban, Hanna Voss (Hg.)
Re/produktionsmaschine Kunst
Kategorisierungen des Körpers
in den Darstellenden Künsten

2017, 408 S., kart., Abb.
39,99 € (DE), 978-3-8376-3684-0
E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3684-4



Katharina Rost
Sounds that matter –
Dynamiken des Hörens in Theater
und Performance

2017, 412 S., kart.
39,99 € (DE), 978-3-8376-3250-7
E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3250-1



Susanne Quinten, Stephanie Schroedter (Hg.)
Tanzpraxis in der Forschung –
Tanz als Forschungspraxis
Choreographie, Improvisation, Exploration.
Jahrbuch TanzForschung 2016

2016, 248 S., kart., zahlr. z.T. farb. Abb.
29,99 € (DE), 978-3-8376-3602-4
E-Book kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
ISBN 978-3-8394-3602-8

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de